جــامعـــة الجزائر-02- أبوالقاسم سعدالله

كليــة العلــوم الاجتمــاعيــة

قسم علوم التربيـــة

واقــع المـــعالجة البيـــداغوجية فـــي مرحــلة التعليـم الابتــدائي مـــن منظــور المعلميـــن

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

عبدالرحمـــان فرحـــــات

إشراف الأستاذ الدكتور:

محمد عبـــورة

السنة الدراسية

2017/2016

إهداء

إلى قرة عيني وفلذة كبدي....إلى أماه التي لازمت الليل من اجلي

نور دربي أم مصلح .... أماه .

إلى الذي بنى لنا بيت العز والشرف..وصال وجال من اجلنا واعتكف

إلى أبي مصلح ....الوالد.

الى التي أعانتني بصبرها وجلدها ....ومنحتني التشجيع من اجل إتمامها

الى أم رزان نزار ....الزوجة

إلى من ترعرعت معهم وكانوا لي أنسا إخوتي....جمانة، غالية، فريدة، أم الخير، نصيرة، عبدالمالك، محمد

الى معلمي في الكُتَّاب : مـــازوزي أحمد

أبو رزان نـــزار ....

شـــــكر وعـــــرفان

الحمد لله الذي وفقني في إنجاز وإتمام هذا العمل.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني مساعدة مادية أو معنوية

شكر وتقدير إلى من تكرم بقبول الإشراف على هذه المبادرة العلمية الأستاذ الدكتور

* **عبورة محمد** * والذي منحني ثقة وصبر لا متناهيين، والذي لم يبخل علي بتوجيهاته القيمة كما اشكر الأستاذ الدكتور طعبلي محمد، واالدكتور بن شريك عمر، والدكتور قيـرع فتحي على التوجيهات شكر وتقدير إلى أساتذتي بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجـزائر2. كمـا لا يفوتني إلاَّ

وأن أشكر أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الجلفة الذين أبدوا تجاوباً فعلياً مع موضوع الدراسة.

شكر وتقدير إلى أعضاء هيئة المناقشة.

فرحـــــات عبد الرحمان

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

***عنوان الدراسة:** واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين.

***مشكلة الدراسة:** تعد المعالجة البيداغوجية تربية ثانية تساهم في تعديل وتقويم المتعلمين الذين يعانون من مشاكل تربوية وتعليمية، فهي استراتيجية مرافقة لتطور المنظومة التربوية السابقة والحالية . لذا يجدر بنا التساؤل حول ذلك.

التساؤل العام : ما هو واقع حصة المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤلات الفرعية :

- هل هناك برامج تكوينية مخصصة لمعلم التعليم الابتدائي تشمل المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

- هل يطبق معلم التعليم الابتدائي المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية؟

- هل يوجد إصلاح مسَّ إستراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

- من محور العملية التعليمية أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

***أهداف الدراسة :** هدفت الدراسة إلى :

- معرفة واقع المعالجة البيداغوجية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي

- معرفة الإصلاحات التي مسّت المعالجة البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

- معرفة تطبيق المعالجة البيداغوجية وفق بيداغوجيا الكفاءات في التعليم الابتدائي .

- معرفة محورية العملية التعليمية أثنا حصة المعالجة البيداغوجية.

- البرامج التكوينية الخاصة بالمعالجة البيداغوجية الذي تلقاها أستاذ التعليم الابتدائي ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات .

* **منهج الدراسة :** المنهج الوصفي .

*** مجتمع وعينة الدراسة :** يتكون المجتمع الأصلي من أساتذة التعليم الابتدائي والعينة قصديه تضم (200) من الأساتذة الذين درّسوا بالمقاربة بالأهداف والكفاءات كانت من ولاية الجلفة خلال العام الدراسي (2015 /2016) .

*** أداة الدراسة :** استخدم الباحث استبانه تحددت محاورها في ضوء أسئلة الدراسة .

***نتائج الدراسة:** بعد تحليل البيانات وعرض النتائج المتعلقة بكل فرضيات الدراسة ومناقشتها وإعطائها تفسيرات قصد فهم ما توصلت إليه النتائج يمكننا أن نلخص في الأخير النتيجة العامة للدراسة مفادها أنَّه:

- لا يوجد برامج تكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا يوجد تطبيق أصلا للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا يوجد إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات .

- محور العملية التعليمية التعلمية أثناء تسيير حصة المعالجة هو معلم التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات.

Abstract:

The study title: Remedial learning in primary school with the competency based approach.

The problematic: remedial learning considered as a second learning in regulating and guiding the learners who suffer from educational and learning problems. It is an aiding strategy for both the previous and current educational system. That's why we ask the following question:

The general question :

Is there a competency based approach management in remedial work course from the point of view of primary school teachers ?

The detailed questions :

- Is there training programs for the primary school teachers include Remedial learning with competency based approach from the point of view of primary school teachers?
- Do primary school teachers apply competency based approach in remedial work course from the point of view of view of primary school teachers?
- Is there a reform for the strategy of Remedial learning with the competency based approach from the point of view of view of primary school teachers?
- Who is the center of learning during remedial course with competency based approach from the point of view of primary school teachers ?

The study aims: the study aimed to :

- To know the reality of the remedial learning according to the requirements of the competency based approach in the primary learning .

- To know the reforms known in the remedial learning with the competency based approach in the primary learning .
- The application of the remedial learning with the competences pedagogy in the primary learning .
- To know the center of learning operation during the the remedial work course .
- The training programs of the remedial learning that the teachers trained on according to competency based approach requirement.

The method of the study : the descriptive analytic method .

The study sample: the society is the teachers of primary school and the sample is an intentional sample of (200) primary school teachers from Djelfa .

The study tool : the researcher used a questionnaire .

Results of the study :

- There is no competency based approach management in the remedial work course from the point of view of primary school teachers .
- There are no training programs to the teachers of primary school concerning the remedial learning with the competency based approach , from the point of view of primary learning teachers .
- There is no application to the remedial learning with the competency based approach from the point of view of the primary learning teachers .
- The strategy of remedial learning didn't know any reform from the point of view of the primary learning teachers .
- The center of learning in remedial work course is the teacher himself from the point of view of the primary learning teachers .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الجـــانب النــــــظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الثاني:المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي

أولا: التعليم الابتدائي

ثانيا: المعالجة البيداغوجية

الفصل الثالث: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

أولا : المقاربة بالأهداف

ثانيا : المقاربة بالكفاءات

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

	حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالأهداف	
30	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن يغلب على التكوين الجانب التطبيقي لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات .	179
31	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أفادني التكوين في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات .	180
32	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه .	181
33	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أمتلك كفايات تدريسية من خلال تكويني حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات	183
34	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن توجد سندات بيداغوجية تساعدك على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات	184
35	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن لا يمكنني التحكم و تنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات	186
36	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أصبحت أصوغ أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس .	187
37	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية	189
38	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على حل المشكلات لذوي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل فقط	190
39	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعتمد على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية.	191
40	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعتمد أثناء حصة التربية الاستدراكية على طريقة التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات	193
41	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعتمد تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة وفق المقاربة بالكفاءات	194
42	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن غالبا ما ألجأ الى التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات	196
43	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أجد صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.	197
44	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية.	199
45	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية	200
46	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أرى أن هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية	202

	تتفق مع المقاربة بالكفاءات	
47	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أتاح لي الإصلاح التربوي فرصة التكوين والتزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل .	204
48	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعتقد أن الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة هو إصلاح من ناحية التوقيت	206
49	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية.	207
50	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية	209
51	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن نصَّ الإصلاحات التربوية الجديدة على تعميم حصص المعالجة لكل المواد	210
52	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن نص الإصلاح التربوي على طرق محددة في تطبيق المعالجة البيداغوجية	212
53	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن نصَ الإصلاح التربوي الجديد على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف	213
54	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد .	215
55	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي	216
56	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف	218
57	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن وفر الإصلاح التربوي الجديد أقساما مكيفة للتعليم الفردي لذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية .	219
58	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن وفَّر الإصلاح التربوي الحالي غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية	221
59	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن راع الإصلاح التربوي الجديد فئات المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية .	222
60	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن بإمكان المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية	224
61	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أثناء حصة التربية الاستدراكية لا أعيد شرح الدَّرس المعالج للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل	225
62	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أُقَوِم أجوبة التلاميذ أثناء حصة المعالجة البيداغوجية	227
63	يوضح توزيع نسب استجابات أفراد العينة للبند المتضمن أعطي بعض التدريبات على الدرس المستدرك أثناء	228

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق

مقدمة

مقدمـــــــــة:

يعتبر ميدان التعلم من أغنى الميادين وأطولها عمرا، إذ أنَّه يصاحب الإنسان منذ ولادته إلى فراقه، وهو يتعلم كثيرا من الأشياء التي توجد في المحيط الاجتماعي الذي يعيشه، فالفرد البشري معرض لأن يواجه عدة خبرات تستدعي أن يتعلمها وأن يعي، ويدرك الهدف منها، وأن يكون قادرا على الاستفادة منها أثناء الحاجة، أو عملية التوظيف ليكون بعد ذلك فردا اجتماعيا تتوفر فيه العضوية الاجتماعية الايجابية المنتجة،... التي لا تميل إلى الاتكال أو التقليد أو الاستهلاك .**(عباد،2011 ، ص19)**

فالتعليم الجيد ليس مجرد التعليم الذي يستجيب استجابة بناء للتعديل من حوله، وإنَّما هو الذي يساهم في تعديل المجتمع بإعداد مواطنين صالحين لديهم كفايات وكفاءات في ميدان عملهم المهني، وفي حياتهم الاجتماعية(داخل الأسرة والبيئة التي يعيش فيها) والشخصية، والذي يكون لهم وللمجتمع ذا قيمة تتكافأ مع كلفته بل تزيد، كما يجب على التعليم أي يستند الى الأسلوب العلمي الموضوعي ونتائج البحث فيه لا إلى القرارات الاعتباطية والتقاليد العمياء والذاتية.

فمهمة تحسين عملية التعليم والتعلم حتما تساهم بشكل حقيقي في تحقيق الأهداف المرجوة، والذي يعد فيها المعلم عنصرا هاما في تحقيقه، ومساهما في العملية التعليمية التعلمية التي تحقق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي الى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الذي لديه كفاية تدريسية حتما يكون قادرا على تحقيق الأهداف في كافة جوانب الحياة.

بالإضافة إلى تحسين المناهج التدريسية التي تبنى وفق متطلبات فلسفة المجتمع مراعية مقوماتها(الدين، اللغة، الثقافة، البيئة،..).فالقائمين على بناء المنهاج من رجال الفكر والاختصاص، ملزمون على تحديد مختلف الوضعيات التعليمية التي تدرّس في المؤسسات التربوية، وهذا ما شهداه في النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين

في عملية الإصلاح النظم التعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير مضامينها، وتوفير الأنشطة التعليمية والتكنولوجية، من أجل الولوج والوصول لتحقيق أفضل وأحسن النتائج الهادفة في استثمار العقل البشري(هندسة العقل البشري)، وهذا يتم عن طريق سياسات تربوية متنوعة، وتسخير الجانب المادي في ذلك والمغزى من ذلك تحقيق التقدم وبناء حضارة لا تزول إلا بزوال منظومتها التربوية ، لذا سارعت الدول الى إدخال تعديلات في مناهجها التربوية. والجزائر نهجت نفس الطريق انطلاقا من الموارد البشرية والمادية التي تمتلكها، وعجلت بإصلاحات تربوية منذ استقلالها لمواكبة الزمن ومتطلباته، وهذا ما لاحظناه في الإصلاح الذي انطلق مع بداية السنة الدراسية 2003–2004 حيث تبنت مقاربة الكفاءات التي يعتقد أنها تتماشى مع متطلبات الحياة وتنقل العملية التعليمية التعلمية من منطق التعليم الذي يرتكز على المادة المعرفية الى منطق التعلم الذي يرتكز على المتعلم، ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

فالتطور الذي لمسناه في الإصلاح التربوي الحالي للمنظومة التربوية في الجزائر كان لا يخلو من مشاكل تمر على المتعلم في رحلة حياته الدراسية، وتعددت مشكلات، تصاحبه عند تلقيه مختلف المعارف، وفي صورة مقررات منهجية وفي أنشطة لصيقة تلقيه بالمنهج المعتمد، وفي مجالات تطبيقية أخرى في المختبرات وورش العمل. والقضايا التي يزخر بها المقرر الدراسي تحتوي على أنواع كثيرة من المشكلات، وهي مشكلات تتعلق بالمسلمات والقوانين التي تحتاج الى برهان، كما أنها تتعلق بالتدريبات والأسئلة التي تحتاج الى حل.

لذا وجدت استراتيجيات تكون حلا من اجل تخطي العوائق، وسدّ النقائص والثغرات التي يعاني منها المتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية وتعليمية داخل الغرفة الصفية، وهذه الإستراتيجية متمثلة في المعالجة البيداغوجية. لذا كان موضوع دراستنا حول"**واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين**".

وقد تم إتباع خطة منهجية قسم بموجبها إلى جانبين:

الجانب النظري: الذي يظم ثلاث فصول وهي :

الفصل الأول: يتناول الإطار العام للدراسة وتضمن ما يلي: الإشكالية، الفرضيات، أهداف البحث، أهمية البحث، تحديد المفاهيم حدود البحث، منهج البحث.

الفصل الثاني : المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي.

الفصل الثالث : من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

أما **الجانب التطبيقي**: فخصصناه للدراسة الميدانية وتناولنا فيه:

الفصل الرابع: تناولنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع في الدراسة، المجتمع الأصلي وحجم العينة، خصائص ومواصفات العينة والأدوات المستعملة في الدراسة ومجالاتها، بالإضافة لأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، بالإضافة للاستنتاج العام مرفقا بالاقتراحات، وأخيرا خاتمة الدراسة وفهرس المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطــار العـــام للــدراسة

1- الاشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة وأسباب اختيارها .

5- تحديد المفاهيم.

1- إشكالية البحث :

تعتبر التربية الملاذ الأول لأفراد المجتمع في اكتساب الأفكار والمهارات والخبرات التي تكون في مجموعها أداة التغير في المجتمع، فالتربية هي المحرك الرئيسي لتعديل المجتمع وهي التي تقود التطور من حيث قيام المدارس والجامعات على مناهج علمية وعملية مرتبطة بحاجات الفرد والمجتمع مما يدفع بعجلة التقدم والنمو.

وقد بلغ الاهتمام بدراسة التربية بعدما أصبحت قوة الأمم وتقدمها لا تقاس فقط بتوافر ما لديها من موارد طبيعية وإنما بمدى امتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدربة ورصيدها القوي المعرفي المتمثل في عدد الاكتشافات العلمية وحقوق الملكية الفكرية المسجلة للمخترعين والموهوبين والمبدعين.**(أنـوار،2012، ص20)**

لهذا تسعى التربية إلى محاولة التعرف على النظريات والأبحاث الخاصة بالقدرات العقلية والمهارات وكيفية الاستفادة منها وهذا من خلال التعليم الذي يعد أساس إعداد المتعلم. لذا يعتبر قطاع التربية والتعليم ذا أهمية يفرض علينا دائما البحث في ذلك أنه نظام مفتوح على باقي الأنظمة المشكلة للمجتمع فهو يتأثر بها ويؤثر عليها، كما أن القطاع يوصف دوما على انه قطاع مستهلك، ويأتي إنتاجه بعد فترات طويلة من الزمن والعمل فيه لذا فأي استثمار فيه لا يكون من العمل تعويضه سريعا.

فالجزائر ومنذ نيلها لاستقلالها حاولت أن تعطي للعالم صورة بأنها قادرة على إقامة المعالم الحضارية لوحدها، فكان قطاع التربية والتعليم مثابة تحدي لها، خاصة وأن هناك عدد كبير من أطفال الجزائر يطالب في التعلم مما صعب الأمر كثيرا، فالوضعية كانت جد حرجة أنذلك فليس هناك قطاع سليم البنى والإطارات، وهذا لا ينكر أنَّ هناك جهودات قامت بها الجزائر حسب قدراتها المادية وبما أنَّها دولة حديثة.

في هذه الحقبة من الزمن ومنذ استقلال الجزائر إلى غاية سنة 1976 كانت تطبق الجزائر المقاربة بالمضامين حيث كان الاهتمام منصبا على تعميم التمدرس والتعليم وجعل كل أفراد المجتمع الجزائري يلتحق بالمدرسة، لذا فقد جاء على حساب التركيز والعناية

بالبرامج المدرسة وكذا الإصلاح التربوي فقد حافظ على التعليم وأبقى على البرامج الفرنسية في الطور الاكمالي مع تعريب المواد التي تدرس في الشعب المعربة، حيث يعتبر هذا النموذج ممارسة بيداغوجية تنطلق من منظور تقليدي يقف عند حدود تبليغ المعرفة، وهذا هو النموذج التلقيني.(**حثروبي،2002 ص19)**

كما وجد المهتمون بقطاع التّربية والتّعليم في الجزائر أن التعليم كله في حالة فوضى وضياع وهذا ما عجل بإصلاحات جديدة تكون الأصلح والأنسب للمنظومة التربوية والتي ابتدأت بصدور الأمر رقم **76/35** المؤرخ في **16 ابريل 1976** المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر الذي أدخل إصلاحات جذرية على نظام التعليم وأصبح على الشكل والنحو التالي: التعليم التحضيري، التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الذي اعتمد على نموذج المقاربة بالأهداف، وعلى تحديد المستويات المستهدفة المتسلسلة والتعرف على التقنيات المختلفة لصياغتها وخاصة الأهداف الإجرائية منها، وكذا تصنيف الأهداف وفق المجالات المعرفية، الوجدانية، الحس حركية بمفهوم آخر أن نظرية المنهاج أصبحت أساسيا في بلورة هذه النظرية كمجال للدراسة والبحث، وأن الأهداف تعتبر ضمن نظريته نقطة انطلاق، ثم إن هذا المنهاج باعتباره نموذجا للتفكير في التعليم وفهم كياناته ولا بد أن يرتكز على تحديد المرامي والتي ينبغي تحقيقها بشكل دقيق، وهذا ما أكدته دراسة "**ماجر**" و"**ماككان**" 1961 حول تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية، كفيل بإنتاج التغيرات السلوكية التي ترغب فيها في المواقف التعليمية منطلقين من مبدأ أنَّ تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية التي تسعى من ورائها إلى تغير سلوك معين يجعل من عملية التعليم موجهة بشكل أفضل. من خلال هذه الدراسة حاول الباحثان أن يبينا أنَّ تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية يكفي لإنتاج التغيرات السلوكية المطلوبة في جميع الحالات والأوضاع التعليمية.

حيث تناول الباحثان ثلاثة مجموعات من طلاب الهندسة :

المجموعة الأولى: اختيار وتنظيم المادة الدراسية جميـــعها.

المجموعة الثانية: اختيار المادة الدراسية وتنظيمها بأنفسهم.

المجموعة الثالثة: زوّد أفراد هذه المجموعة بقائمة تفصيلية من الأهداف السلوكية مرفقة بمثال توضيحي، يبين شكل وكيفية الأسئلة للإجابة عنها.

وطلب من جميع المجموعات أن يتعلموا المادة التعليمية تعليما ذاتيا دون الرجوع إلى المعلم شريطة أن يخبروا المعلم عند استعدادهم للتقويم، مما تحقق لديهم من أهداف.

وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين مستويات أداء المجموعات الثلاث، إلا أنّ المجموعة الثالثة وفّرت من الوقت حوالي 65 % من الوقت اللّازم لتدريس المادة نفسها، وهذا مقارنة بالزّمن الذي استغرقته المجموعتان الأولى والثّانية في دراسة المادة نفسها، وهذا يؤكد الأثر الحقيقي الذي تحدثه الأهداف السّلوكية في المردود التّعليمي، كما تؤكد النّتائج أيضا بأنّ هناك إمكانية إيجاد بعض أنواع المتعلّم التي تعتمد على تزويد المتعلمين فيها بقائمة تفصيلية من الأهداف السّلوكية، أي أنّ هذه الأهداف تساعد على التّعلم الذاتي.**(نشواتي، 1984،ص59)**

كما اثبتت أيضا دراسة "**بيكر**" **Bekar** 1967 إلى عدم وجود فروق في أداء الطّلاب على اختبار لفظي يقيس مادة دراسية استغرق تدريسها مدة ساعتين، وقام بتدريسها مجموعتان من المعلّمين، إحداهما استخدمت أهدافا سلوكية، واستخدمت الأخرى أهدافا لاسلوكية تشير ملاحظة"**بيكر**"إلى عدم وجود أثر للأهداف السّلوكية في مستوى أداء الطّلاب، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر القدرة الكافية عند معلّمي المجموعة الأولى على استخدام الأهداف السّلوكية على نحو ناجح، كما قد يعود إلى أسباب أخرى مختلفة، الأمـر الـذي يحـول دون اتخــاذ قـرار حـاسم بهـذا الصّـدد ويشيـر إلــى الحــاجة للمـزيد مـن البـحوث والـدّراسات التـي تتـناول فعّــالية الأهــداف السّلــوكية فــي توجيــه المعلّـم فــي عملــه.**(نشــواتي،1984،ص58)**

وهذا أيضا ما أكّدته دراسة **دوتي** **Doty** 1986 حول اثر المعرفة القبلية للأهداف على أداء التّلاميذ، حيث تمثّلت عينة الدّراسة على 190 تلميذ، وأثبتت النّتائج بتفوق المجموعة المزودة بالأهداف السّلوكية على المجموعة الضّابطة.

وينطلق أيضا " **تيلر**" في نظريته حول المنهاج المدرسي من التّساؤلات التّاليــة:

مـا هـــي الغايات التي تهدف المدرسة إلى بلوغها؟

مـا هـــي الأنشطة والخبرات التّربوية تيسر بلوغ تلك الغايات على الوجه المطلوب؟

كيـف يجب تنظيم وبأكبر فعّالية ممكنة لتلك الأنشطة والخبرات؟

كيـف يمكن التّأكد من الغايات قد تحققت بالفعل؟**(الــدريج،2003، ص93)**

من هذه التّساؤلات نجد أنّ ممارسة بيداغوجية الأهداف تستند إلى منظور معقلن يحدد السّلوكات المراد تعديلها أو تغييرها لدى التّلاميذ وهذا هو النّموذج السّلوكي الذي يرتكز على المدرّس إذ هو يهيئ وينظّم النّشاط ويسيّر التّلاميذ ويضبط تعلّمهم.

إنّ هذه الإصلاحات التي قامت بها الجزائر غيّرت من سياستها التربوية وانتقلت من المضامين إلى أجرأة الأهداف السّلوكية أو بما يعرف بيداغوجيا التّدريس بالأهداف، فهل حققت هذه الإصلاحات الحلول؟ وما كانت ترمي إليه خاصة أنّ النّظام التّربوي الجزائري مازال يعاني من أعراض ومشكلات رغم المحاولات التي ظهرت في فترات متقطعة وهي كالتــالــي:

- غياب فلسفة واضحة.
- عدم ملائمة المناهج مع المتغيرات الجديدة.
- انخفاض مستوى إعداد المعلّم.
- قصور في حماية الأطفال وضمان التّعليم.
- مشكلة التّكوين وسوق العمل.

ليزيد عليها وجود مشكلات تعليمية أساسية في النّظام التّربوي ومنها:

- أسلوب التّدريس المباشر.
- عدم كفاية الوسائل التّعليمية الجديدة خاصة بالمعلوماتية .
- نقص الأجهزة التّكنولوجية كالكمبيوتر والتّدرب عليها في المدارس خاصة في الرّيف.
- المـادة التّعليمية العتيقة التي لا تستهدف احتياجات سوق العمالة.

- منهاج التّدريس الذي لا يتلاءم مع مرحلة المعلوماتية.
- غياب البحث التّربوي العلمي الجاد.

لذلك تم التفكير في ملامح طريقة بيداغوجية أخرى تنظر للأستاذ بأنّه ذلك الشخص المختص في التّدخل البيداغوجي، ويتمثل دوره في فعّالية التّدخل في المواقف التّربوية المختلفة، كما أيضا تنظر للمتعلّم بأنّه محور عملية التّعلم .

وهذا ما أكدته دراسة "**جون هوساي**" Jean Houssaye بعنـوان "المثلث البيداغوجي" Le triangle pédagogie، إذ أنَّه يبرز فيها أهمية المنهج –عوض البرنامج– الذي اعتبره هو منظم العلاقة التي تنشأ بين الأستاذ، التلميذ والمعرفة.(**بلـــحسين،2005،ص35**)

إنّ هذه البيداغوجيا مبنية على أسس معرفية وهذا ما أكّدته دراسات "**راجونسون**" وزملائه حول النّتائج الأولية للكفاءات بمدغشقر.

حيث هدفت الدّراسة إلى متابعة الكفاءات وتقويم النّتائج من منظور الضّبط بالتّركيز على البيانات المحصّل عليها في تقويم التّلاميذ للكفاءات والإتقان وكذا الموارد(معارف، معارف فعلية) بالنّسبة للطّور الأول والثّاني، تمّ اختيار عيّنة عشوائية من التّلاميذ في كل مدرسة، حيث سحب(20) تلميذا وتلميذة ذات مستويات ثلاث(05) تلاميذ متفوقون،(05) تلاميذ متوسطون، و(10) تلاميذ ضعّاف، وقسّم التّلاميذ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث تمّ بناء اختبارات تحصيلية ذو نوعين: اختبارات تقليدية واختبارات الكفاءات الإدماجية المركّبة في اللّغة الأصلية، والرّياضيات، والفرنسية، كما تمّ تصحيح الاختبارات بالتّركيز على معايير مؤجرأة بواسطة مؤشرات محدّدة مع سلم تنقيط. وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

* نتائج الاختبار البعدي أعلى من معدل نتائج الاختبار القبلي باستثناء اختبار الرّياضيات في الكفاءات بالنّسبة للعيّنة التّجريبية.

* كان النّجاح دالا بالنّسبة لاختبارات الموارد، لكن بأقل دلالة من اختبارات الكفاءات بالنّسبة للعيّنة الضابطة.

* فيما يخصُّ المقارنة في الطّور الأول نتائج التّدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات أعلى من نتائج التّدريس بالمنهاج القديم، أما الطّور الثّاني لم تحقق المقاربة بالكفاءات فعّاليتها عند التّلاميذ الذين ينتمون إلى فترة التّجريب.

* أما الإنصاف، أيضا أثبتت النّتائج أنّ التّلاميذ الضعّاف هم المستفيدون أكثر في الطّور الأول، ويستفيد التّلاميذ المتفوقون أكثر من المقاربة بالكفاءات.

هذا ممّا عجّل إلى إيجاد الحلول للنّهوض بالمنظومة التّربوية وإصلاحات جديدة لتغيير الهيكل التّعليمي فقد شرعت الجزائر في إصلاحات عميقة وجذرية مسّت مختلف الجوانب الهيكلية والبيداغوجية وتعتبر هذه بمثابة الإعلان الرّسمي عن نهاية التّدريس بالأهداف والاعتماد على المقاربة بالكفاءات.

إنّ ما ميّز هذا الإصلاح الجديد هو استبدال الأطوار الثلاث للتّعليم الأساسي بمرحلتين الأولى منها هي مرحلة التّعليم الابتدائي ومدّتها خمس سنوات بعد ما كانت ستّ سنوات في السّابق والثّانية هي مرحلة التّعليم المتوسط ومدّتها أربع سنوات بعدما كانت ثلاث سنوات.

كما تميّز هذا الإصلاح بمراجعة شاملة لجميع المناهج الدّراسية وفي كل المراحل من التّحضيري إلى السّنة الثالثة ثانوي، وتعتبر السّنة الدّراسية 2004/2013 السّنة الأولى التي شرع فيها تطبيق الإصلاحات الجديدة على المستوى الهيكلي أو على مستوى المناهج الدّراسية وهذا لمواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج، أيضا الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التّغيّرات التي حصلت على كافة المجالات السّياسية والاقتصادية والاجتماعية.**(لكـــحل،2007،ص180)**

إنّ التّطور التي شهدته المنظومة التّربوية منذ استقلال الجزائر إلى وقتنا الحالي كان لا يخلو من صعوبات فكلّ مرحلة مرّت بمشاكل تربوية تعليمية وقد اتجهت أنظار الكثير من الدّارسين إلى البحث في مجال صعوبات التّعلم والتّأخر الدّراسي، ... بعد أن أثبتت الدّراسات وجود فئة من المتعلّمين ممن يمتلكون قدرات عقلية تؤهلهم ليكونوا من ذوي التّحصيل المرتفع

إلا أنَّ واقع تحصيلهم يبدو أقل من المستوى المتوقع ومن هنا انطلق الدّارسون في مجال صعوبات التّعلم للبحث عن أسبابها وتغيير هذه الظاهرة التّربوية.

ولدراسة أي مشكلة أكاديمية حتما تكون مرتبطة بالإستراتيجية التي تقوم بها المناهج ولحلّ هذا الخلل وضعت خطط واستراتيجيات تمكن المتعلّم للوصول إلى الهدف التّربوي المرغوب فيه ومن بين هذه المعالجة نذكر المعالجة البيداغوجية الموجهة لذوي صعوبات التّعلم والتّأخر الدّراسي وبطيء التّعلم والمشكلات الأكاديمية والنمائية، ... وهذا لمعالجة النّقص أو العجز في المادة المدروسة.**(خــطاب،2001)**

فالمعالجة البيداغوجية تعتبر من أهم الوسائل العلاجية التي يقدمها المعلّم للتلميذ داخل الصّف وهذا من اجل تخطي الصعوبات التي يواجهها المتعلّم في المادة التّعليمية أو المواد الأساسية والثانوية، التي ينبغي أن يعالج فيها التّلميذ من خلال الوقاية وسدّ الثّغرات البسيطة والمستعصية بحيث تكون بطريقة منهجية ومنظّمة لمجموعة السّلوكيات والمعارف الأساسية التي أخفق فيها المتعلّم، والتي لا يمكن له بناء سلوكيات أو معارف جديدة من دونها، فحصص المعالجة البيداغوجية لكي تؤدي مفعولها تحتاج من المعلّم نظرة فاحصة لمتعلّميه وهو يقيّم أعمالهم قصد التّمكن من تشخيص الضّعف وتحديد الفئة المعيّنة لمعالجتها بغية تمكينها من مسايرة الأنشطة الموالية. حيث تعتبر المعالجة البيداغوجية ضرورة تمليها حتمية إنقاذ الفئة التي تجد صعوبة في تعلّم مادة دراسية وإلى التّقليل من الفوارق الموجودة بين المستويات للتّلاميذ.

فهذه الإستراتيجية تتجلّى في اكتمال مفاهيم النّشاط غير المستوعب ومساعدتهم في معالجة الظواهر النّفسية، وتسهيل عملية التّكيف ضمن الجماعة داخل الصّف وتحفيزهم على المشاركة والمناقشة بحيث يكون عبر مراحل بدءا من التّحضير الجيد للنشاط التّعلمي التّعليمي، ثم الحرص على تقديمه وفق مراحل وفق وضعيات مختلفة معتمدا فيها على وسائل هادفة يمكن فحصها لتشخيصها وتقييمها من أجل تحديد الفئة التي لم تستوعب المادة المدروسة ليتم تشكيلها على أفواج وتحديد الخلل. لهذا الأمر فقد خصّصت مواقيت

لهذا الغرض عبر مراحل التّعليم من أجل إصدار الحكم وتثمينه ليتم التّعديل، حيث يكون هناك حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة البيداغوجية.

فالمعالجة البيداغوجية هي إستراتيجية مرافقة لتطور المنظومة التّربوية(الإصلاح الحالي)، من اجل تخطي المشكلات التربوية والتعليمية (الاضطرابات السلوكية، الأكاديمية، النمائية المشكلات الصفية، صعوبات التعلم، التأخر الدراسي...)التي يواجهها المتعلّم داخل الغرفة الصفية وفي مرحلة التعليم الابتدائي.

ولدراسة المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي وفق ما جاء في الإصلاح التربوي الذي اعتمد فيه على المقاربة بالكفاءات. فإنّ فيها الكثير ليقال ويدرس وهذا ما دفعنا إلى اختيار دراسته بطريقة تتسم بالنّقد والتّحليل لواقعها الحالي، ومن هنا يجدر بنا التساؤل التالي " ما هو واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي؟"

وتحته تندرج جملة من الأسئلة الفرعية المحدّدة له وهي على الصّياغة التّاليـة:

- هل هناك برامج تكوينية مخصصة لمعلم التعليم الابتدائي تشمل المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟
- هل يطبق معلم التعليم الابتدائي المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية؟
- هل يوجد إصــلاح مـسَّ إستراتيجيــة المعــالجة البيـــداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟
- من محور العملية التعليمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

ثانيا: الفرضيات:

من الخطوات الهامة في المنهجية العلمية لأي دراسة مهما كان مجال التخصص الذي تنتمي إليه، فعلى الباحث وضع صياغة دقيقة وواضحة للفروض التي توضح صورة البحث ككل في ذهنه وهي الفروض وتعني حل أو تفسير مقترح، بشأن مشكلة أو عينة أو أنه تعميم أو تقرير يتكون من عناصر صيغت كنظام منسق تحاول تفسير أحداث لم تتأكد بعد عن طريق الحقائق.(**الرشيـــدي،2000، ص27)**

لهذا انطلقت دراستنا من فرضيات حتى تسهل علينا وعلى القارئ رسم الملامح الكبرى للموضوع، وقد جاءت على الصياغة التــالية:

- لا يوجد برامج تكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- لا يوجد تطبيق للمعــالجة البيـــداغوجيــة وفــق المـــــقاربة بالكــــــــــفاءات.
- لا يوجد إصلاح مسَّ إستراتجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- محور العملية التعليمية التعلمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

ثالثا: أهداف الدراسة:

إن ما يضع أي دراسة على سكة البحث العلمي الصحيحة، هو وضوح الأهداف المرجوة سواء عند الباحث أو القارئ، لأنَّ أهداف الدارسة تستمد من مصادر عدة منها مجال التخصص ووضوح صياغة الإشكالية، لذا فقد تم تحديد جملة من الأهداف لدراستنا هذه وهي مدرجة على النحو التالي:

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي.
- مـــعرفة الإصــلاحات التي مسّت المعــالجة البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- تهـــدف إلـــى معرفة تطبيـــق المعـــالجة البيـــداغوجية وفق بيــــداغوجيا الكفاءات.

رابعا: أهمية الدراسة وأسباب اختيارها:

يستقي موضوع دراستنا لواقع المعالجة البيداغوجية في الجزائر أهميته من أهمية التربية والتعليم في حد ذاتها. إذ لا يخفى على أحد الأهمية العظمى للنظام التربوي من أجل النهوض وإحداث قفزات نوعية للتغيير حال الأمم من الحسن إلى الأحسن.

فإستراتيجية المعالجة البيداغوجية تعطي الحل المناسب لتخطي الصعوبات التي يجدها المعلم في تأدية واجبه كونه العنصر الأساسي والفعال داخل الصف ولدمج ذوي المشكلات في المجموعة من خلال الوقاية والعلاج.

كما أن المعالجة البيداغوجية تتماشى مع التغيير الذي مسَّ المنظومة التربوية وهذا لأهداف مسطرة يرجو تحقيقها.

أما عن الأسباب التي تخيل لهذه فهي نابعة من جملة نقاط لعل أبرزها هي:

– الرغبة في الإطلاع على واقع المعالجة البيداغوجية بشكل أدق وأعمق.

– المحاولة ولو البسيطة من أجل إثراء المكتبة العلمية بدراسة تتناول هذا الموضوع مع استخدام أبجديات البحث العلمي الصحيحة.

– موضوع هذه الدراسة بشكل عام اختير من مواضيع الاختصاص الذي زاولته أثناء دراستي الجامعية وهو علم النفس التربوي وككوني مارست مهنة التدريس في المدرسة الابتدائية، وبالتالي الميل لمثل هذه المواضيع التي تهتم بالتربية والتعليم.

– الاستفادة العلمية من البحث في الموضوع لأنَّه بحث يمس قطاع التربية والتعليم وما يشهده هذا الأخير من تعديلات وتغييرات.

– أهمية الموضوع تقتضي علينا أن ندرسه خاصة ونوظف كل الآراء المكتوبة من ذوي الاختصاص.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة:

تحتاج كل دراسة إلى ضبط المفاهيم الأساسية التي تعبر بصورة دقيقة عن فحوى البحث، لذا لا ينبغي تجاوز تحديدها تحت أي ظرف، ومهما كان تخصص البحث في البحوث التربوية وعملية التحديد هذه صعبة بسب الاتجاهات والمدارس، وعليه يمكن القول أن المفاهيم هي بمثابة السّكة التي يسير عليها الباحث للوصول إلى مبتغاه، لذا لا بد من تحديد المفاهيم المتعلقة بدراسته.

ونعني بالمفهوم:

الرأي أو مجموعة معتقدات حول شيء معين كما يمكن تعريفه بالاسم الذي يطلق على الأشياء التي هي من صنف واحد أو يطلق على الصنف نفسه.**(الجـوهري،1998،ص221)**

وهو بتعريف أدق " رمز يمثل فئة أو رتبة تم تجريدها وتشكيلها معرفيا من خبرة مرَّ بها الشاخص بشكل مباشر أو غير مباشرة".**(السيــد،1997، ص37)**

وعليه فالمفهوم يأتي بعد خبرة مر بها الفرد حتى يتمكن من بلورته وجعله يعمم على عناصر الفئة وأول تعريف نقدمه في دراستنا:

1- التربية:

لقد وجدت العديد من التعاريف لها بسبب الزاوية التي سلطت عليها لذا فالتربية بالمعنى **اللغوي:** مأخوذة من ربى الفعل الرباعي أي غذى الولد وجعله ينمو وأصلها ربا، يربو أي زاد ونما ولها معنى آخر رب يربي بنفس وزن مد وهو يعني أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه.**(شبـــل،1993،ص16)**

أما اصطلاحا:

" فهي تنمية الشخصيات البشرية الاجتماعية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكانياتها واستعداداتها بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة متطورة لذاتها ولمجتمعها ولبيئتها من حولها".**(العمـــايرة، 1999، ص11)**

من خلال هذا التعريف نجد أن التربية مرتبطة بإمكاناتها واستعداد الأفراد حتى تنمي شخصياتهم ليغيروا من ما في أنفسهم ومن حولهم نحو الأحسن. أو هي " تهذيب ملكات النفس العقلية والأخلاقية الكامنة فيها هدايتها لأن تؤدي وظيفتها التي خلقت لها وتهيئتها إلى قوانينها في مدارج الكمال".**(سعيــد،2002، ص134)**

التعريف الإجرائي:

إن التعريف الذي نتبناه في دراستنا هو أن التربية عملية منطقية مرغوب فيها في سلوك الفرد من أجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها المختلفة منها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.**(راشد، 1999،ص17)**

2 – المقاربـــة:

أ – لغـــة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعله، فعله قارب، وتعني الحركة والنشاط الذي يؤدي الاقتراب من شيء معين. كما تعني في دلالتها اللُّغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن فهو قربان وهي قربى ومنهما تقاربا ضد تباعدا.**(هنـــي،2005،ص101)**

ب– اصطـــلاحا: هي تصور وبناء مشـروع عمـل قـابل لـلانـجاز على ضـوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.**(حاجـــي،2005،ص02)**

إذن المقاربة هي عملية بنائية لمشروع عمل تكون بين المعلم والمتعلم قصد بناء كفاءة تخدم هذا الأخير بناء على خصائصه والتقرب منها.

3– المعالجة البيداغوجية:

هي وسيلة أو إستراتيجية وضعت لأجل الوقاية ومعالجة الوضعيات التعلمية داخل الصف، ومن أجل أيضا تدارك الصعوبات التي يواجهها التلميذ ليتماشى مع المادة المدروسة ولا يكون له نقصا فيها أو تأخر. إذن المعالجة البيداغوجية هي تربية ثانية من أجل ولـوج أهداف تعليمية داخل الغرفة الصفية.

4– المقاربـة بالأهداف:

وهي مقرر وزاري صدر من وزارة التربية الوطنية منذ أمرية 1976 الى غاية 2003 في إعداد مناهجها وتحديدها من خلال التعليمات الرسمية الواردة في مناهج المواد الدراسية في جميع المستويات التعليمية، تعتمد على مركزية المدرس إذ هو يهيئ وينظم النشاط ويسير التلاميذ ويضبط تعلمهم، وهذا من أجل ولوج أهداف تكون إجرائية داخل الصف تقدم خلال الاختبارات الفصلية.

5 – المقاربة بالكفاءات:

وهي مقرر وزاري صدر من وزارة التَّربية الوطنية في إعداد مناهجها وتحديدها من خلال التَّعليمات الرَّسمية الواردة في مناهج المادة المدروسة لجميع المستويات التَّعليمية، فهي مجموعة مدمجة ووظيفية للمعرفة (المعرفة الفعلية، المعرفة السلوكية، معرفة التصرف)،

التي تسمح أمام وضعيات معينة بالتكيف وحل المشكلات وانجاز المشاريع فهي تشكل مجموعة معقدة لعناصر المعرفة والخبرة بحيث أنها لا يمكن أن تكون إلاَّ حينية في سياق معين..

6- التعليم الابتدائي: هي القاعدة التي ترتكز عليها بناء المنظومة التربوية لكونها المرحلة الأولية التي تعتمد في استثمار العقل البشري(المتعلم) من ناحية تزويدهم بالمعارف وإكسابهم القدرات والاستعدادات والمهارات التي تتفق مع نموهم(النَّفسي، الجسمي، اللُّغوي، الاجتماعي، الأخلاقي). ويتطلب هذا على أساتذة لديهم الكفاية التدريسية لإدارة غرفة الصف والتعامل مع المتعلمين، بالإضافة للفريق التَّربوي الذي يكون مساهما في تحسين العملية التعليمية التعلمية وفق مناهج متبعة من طرف وزارة التربية والتعليم.

الفصـــل الثــــاني:

المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائـي

تمهيـــــــــــــــد

يعد المنشور رقم **933**/وت و / اع / **84** المؤرخ في **82/07/07** منظم الاستدراك والتنسيق والمنشور الوزاري رقم **12-83** بتاريخ **02/ 02/ 1983** ينصُّ على استعمال عملية **الاستدراك** كمشروع علاجي ظرفي للتغييرات أو النقائص التي تظهر أثناء العملية التعلمية وأيضا ما نص عليه **قانون التّربية** المؤرخ في **23 / 01 /2008** يوجه نحو تربية فردية "**لا ينبغي الاكتفاء بتربية واحدة للجميع بل يجب أن نتطلع الى تربية أفضل لكل فرد**" ولا يمكن ذلك إلا باستغلال إمكانيات كل واحد أقصى استغلال.

وجـاء فـي المراسـلة رقم **08/02/71** المؤرخة في **2008/06/03** عن مديرية التّعليـم الأساسي لـوزارة التربيـة الوطنيـة المتضمنة موضوع تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط حيث نصّ في الفقـرة الخـامسة لموضـوع المعـالجة البيداغوجية الذي نصّـه:"**لقد خصّصت المواقيت في مرحلة التّعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة في مواد اللغة الاساسية من السنة الأولى الى السنـة الخامسة ابتدائي وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرّياضيات**". ففي هذا الفصل نتناول فيه المعالجة البيداغوجية كوسيلة أو استراتيجية مرافقة لعناصر العملية التّعليمية التّعلمية الذي يخصّ الفئـة التي تعاني من ضعف التـّحصيل.

01 – تعريف التعليم الابتدائي :

هو مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرَس على طريقة التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج. كما يعتبر بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التَهييئي(التحضيري) وبين التعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سنّ السَّادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية.

02 – المرجعية الأساسية للنظام التربوي في الجزائر:

يشكل الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية **08 / 04** المؤرخ في **23 جانفي 2008** بالنسبة للنظام التربوي الجزائري المرجعية الاساسية للسياسة التربوية، ويؤكد النصَان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى.

أ – البعد الوطني: يرمي هذا البعد الى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية، ويعني ذلك أن تقدم برنامجا ايجابيا واحدا يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناءً على فأنَّه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، وكذلك الارتباط بالرموز الممثلة للأمَّة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها ويكون ذلك بـ:

– دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركَبات الثلاث(الإسلام،العروبة، الأمازيغية).

– تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية.

– إبراز قيم الدين الإسلام من تسامح واستقامة ونزاهة وحب العمل والقراءة الواعية للنصوص الأساسية والاطلاع الجيد على التاريخ الإسلامي.

– ترقية اللغة الامازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.

– التركيز على الأحداث التاريخية الحضارية إضافة الى إبراز مقاومة الأمة للغزاة عبر التاريخ.

– التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة وكذا مكانة البلاد في العالم.

ب – البعد الديمقراطي: ويتجلَّى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية الى بناءً نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما وسلوكا. ويتعين على النظام التربوي أن يتكفل في مناهجه بالنهوض بهذا البعد من خلال:

– ترقيـة الـروح الديمقـراطية.

– الحق في التربية ومجانيتها.

– تساوي الفرص والحظوظ بدون تفرقة لا من ناحية الجنس، الجهة، الطبقة الاجتماعية.

– تكييف التعليم لأغلبية المتعلمين واختلافهم وتنوعهم.

– ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في الوطن وفي العالم.

– تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والشخصية التي تؤهله للاختيارات الشخصية وتحمل مسؤوليتها (مهنية، ثقافية،...).

إضافة إلى هذا فإنَّ البعد الديمقراطي يتعلق اليوم بإدماج عنصر التوعية في التربية التي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكاناته وذلك بدعم آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح أمام الجميع.

ج – البعد العصري: يؤكد هذا البعد مكانة الاختيار العلمي والتكنولوجي كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنتها والاستفادة القصوى من الثورة العلمية في مختلف المجالات وخاصة(الوسائل، طرائق العمل، مساعي التسيير) ويمكن ضبط هذه التوجهات العصرية من خلال:

– ضمان لكل مواطن ثقافة علمية وتكنولوجية تمكنه من الاندماج في العالم الجديد، بحيث تساعده على توظيف مبتكراته وخاصة تكنولوجيات الإعلام الآلي والاتصال.

– التفتح على العالم الاطلاع على مشاكله والمساهمة في حلَها.

– تكوين الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم ومنتجات التكنولوجيا الحديثة.

– ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات الأخرى عن طريق تعلَم اللَغات الأجنبية خصوصا.(**حشـــروبي،2012، ص15)**

03 – الغـــايات التــــربوية:

تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

أ – قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات.

ب – قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية، والروحية، والثقافية، التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمَّة الجزائرية.

ج – **القيم الاجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

د – **القيم الاقتصادية:** تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

ر – **القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

و حتى نعرف المستجدات الواردة في هذه الأهداف لا بد من الرجوع إلى الأهداف المذكورة في أمرية **أفريل 1976** التي جاءت على النحوي التالي:

– دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل مع تمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.

– تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية...

– دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته.

– أسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية، والسياسية والأخلاقية والدينية، ويهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتهما بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية.

– تعليما فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية...

– تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية...

– تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات، والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

أما فيما يخص إصلاح **2003** فقد جاء أيضا بجملة من الأهداف مذكورة سابقا بالإضافة إلــى:

– مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.

– الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

– ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

ومن خلال مقارنة أولية بين الوثيقتين يمكننا استنتاج جملة من الملاحظات على النَّحو التالــي:

– التأثير الواضح في التعليم الأساسي والقاعدي بالمـؤثرات الخارجيـة، ففــي أهداف التعليـم الأسـاسي نلاحـظ التأثيـر بالاشتـراكية التـي لم يـرد لـها ذكـرا فــي الإصــلاح الجـديد. ونلاحظ في هذا الأخير التأثر بالمتغيرات الدولية وما صاحبها من تأثر كبير بقيم العولمة مثل الديمقراطية والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية...

– البعد الوطني والتأكيد على الخصوصيات المحلية أكثر وضوحا في التعليم الأساسي منه في التعليم القاعدي.

- التركيز على المردود الاقتصادي المباشر للتعليم أكثر وضوحا في التعليم القاعدي منه في التعليم الأساسي.

- ومن الناحية الشكلية نلاحظ أن الأهداف في التعليم القاعدي جاءت على شكل محاور بينما وردت في التعليم الأساسي على شكل عناصر.

وكملاحظة عامة فإنه كان من الأحسن في الإصلاح الأخير التركيز بشكل أكبر على عنصر الهوية الذي يعتبر مصدر تكوين الشخصية الوطنية المستقلة وهذا بعد إزالة العناصر المتعلقة بالتأثير الأجنبي. أما فيما يتعلق بالجانب البيداغوجي والتقني المحض فإننا نعتبر الإصلاح الأخير محاولة للاستجابة لمتطلبات المرحلة المتمثلة بصفة خاصة بالخروج من الاهتمام بالجانب الكمي على حساب النوعية التي تعتبر الرهان الحقيقي لمواكبة التطورات الحاصلة في العالم.**(لكحل، 2007، ص182)**

04- مراحل التعليم الابتدائي:

مراحل التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهي:

أ – الطور الأول: ويشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق:

- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التَعلمات (التعبير الشفهي، القراءة، الكتابة). وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.

- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

– اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية)إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة،...

ب – الطور الثاني(ويشمل السنتين الثالثة والرابعة):إن تعميق التَحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلَمات المرحلة كما يعني هذا التعمَق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

ج – الطور الثالث:(يخص السنة الخامسة ابتدائي):إنَّ تعزيز التَعلمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى(الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية،المدنية، اللغة الأجنبية) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقييم ختامي للتعليم الابتدائي(امتحان نهاية المرحلة). لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث(اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية) تبعده نهائيا عن الأمية، وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.**(حشــروبي،2012، ص23)**

05 – أهداف التعليم الابتدائي:

إن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي تسع (09) سنوات فإنَه يهدف الى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمته المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على الخصوص إلى مايلي:

المادة 45:

* تزويد التلاميذ بأدوات التَعلم الأساسية المتمثلة في (القراءة، الكتابة، الحساب).

* منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن (المعارف، المهارات، القيم) المواقف التي تمكن التلاميذ من:

– اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التَعلم مدى حياتهم.

– تعزيز هويتهم بما يتماشى مع (القيم، التقاليد الاجتماعية، الأخلاق النابعة من التراث الثقافي المشترك).

– التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

– تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

– تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

– التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

– العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منجسما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

– تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوَة التَحمَل.

– التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

– مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.**(حثـروبي،2012، ص 24)**

06 – تنظيم التمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي:

المادة 27: تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية الآتية:

– التربية التَحضيرية.

- التَعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المادة 46: مدَة التعليم الأساسي تسع (09) سنوات وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

المادة 47: يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (05) سنوات في المدارس الابتدائية يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18.

المادة 48 : سنَ الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو ست (06) سنوات كاملة غير أنَّه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلَف بالتربية الوطنية.

المادة 49: تتوَج نهاية التَمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.(**حثروبي،2012، ص22**)

07 – تنظيم غرفة الصف:

يقصد بها الخصائص التي يكون منها الموقف داخل غرفة الصف، والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، وهذا ما تتطلبه طبيعة فهم المتعلمين واحتياجاتهم النفسية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط، بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان القاعة دون زحمها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والموارد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية يسمح بتنقل التلاميذ بسهولة بين الأركان المختلفة.

أ – تنظيم غرفة الصف: تحتوي غرفة الصف على العديد من الوسائل(مقاعد، مكتب، خزانة، أجهزة تعليمية...) ويجب على المعلم أن يقوم بما يلي:

– ترتيب غرفة الصف بشكل يتناسب مع الأهـداف والأنشطـة التعليميـة.

– تسهيل حركة التلاميذ داخل غرفة الصف.

– الحرص على الوقوف في مكان يستطيع من خلاله رؤية جميع التلاميذ.

– إتاحـة المجـال للتـــلاميذ وتمكيــنهم مــن مشـاهدة التقديــم والعــروض.

– سهولة الوصول إلى المواد التعليمية ولـوازم التــلاميذ التي يستخدمـونها.

ب – ترتيب طاولات التلاميذ: هناك عدة أشكال لترتيب طاولات التلاميذ، يراعي المعلم من خلالها قدرة التلاميذ على المشاهدة التي تتم فيها الأنشطة التعليمية أو الشرح...

– تنظيم التلاميذ على شكل حدوة فرس للمناقشة الجماعية. بحيث يكون المعلم موجها ومنسقا للنقاش، كما يقوم قادة المجموعات الفردية بأعمال التنسيق والتلخيص بشكل غير مباشر في الغالب، وهذا ما يمكن أيضا إمكانية التعليم والتقييم المباشر من طرف الموجه (المعلم)، كما يمكن استعمال الوسائل التعليمية المختلفة دون صعوبات أو عوائق.

– تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات للقيام بمهمة.

– تنظيم التلاميذ للتعليم الجماعي المباشر التقليدي حيث يستعمل هذا الأسلوب غالبا في تقديم مادة جديدة أو عرض وسيلة تعليمية أو القيام بأنشطة جماعية موحدة أو إجراء تقييم جماعي.(**أبــو خليل، 2011**)

08 – ملمح دخول المتعلمين لمرحلة التعليم الابتدائي:

أ – ملمح الدخول– لخروج: ملمح الدخول يعتبر نقطة الانطلاق وملمح الخروج يمثل نقطة الوصول، يوجد المسار الدراسي، حيث نجد ترجمته في أهمَ مكوناته ألا وهو المنهاج.

ويعرَف ملمح التخرج على أنه خلاصة الكفاءات الختامية، ونظرة شاملة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم من حيث المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعلمية أو مسار دراسي كامل. ويعرف الملمح عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات في المجالات التصنيفية: المعرفية، الحس–حركي، والوجدانية. بصيغة الكفاءات العرضية والخاصة بالمواد باعتبارها أنها أكثر ملاءمة للمقاربة المعتمدة.

ب – أهمية معرفة الملمح في عملية التعليم والتعلم: تبرز أهمية معرفة ملمح الدخول–التخرج في كونه:

– يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر، ويمكن من ربطها بالرهانات الاجتماعية

– يمكَن من ضمان الانسجام العمودي عبر المسار الدراسي.

– يدرج بعد ترابط المواد وتداخلها، وبعد التشارك الفوقي للمواد ذات الطابع السلوكي(التي تركز على التلميذ ومساعيه الفكرية والوجدانية والاجتماعية...).

– يوفَر ملمح التَخرج معايير التقييم الختامي ومؤشراته.

ج – ملمح الطفل في بداية مرحلة التعليم الابتدائي: حيث أنَ جلَ الأطفال يتنقلون من فضاءات التربية التحضيرية الى أقسام السنة الأولى ابتدائي –بعد تعميم وتوسيع الاستفادة من التربية التحضيرية– ابتداء من الموسم الدراسي 2009/2008، فإنَّ ملمح تخرج الطفل من التربية التحضيرية هو نفسه ملمح الدخول بالنسبة للأطفال الى مرحلة التعليم الابتدائي(السنة الأولى).

ويتجلى هذا الملمح من خلال الجوانب التالية:

*** في الجانب الحسي حركي:**

– يضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات.

– ينفذ أنشطة من الحركات الشاملة والدقيقة(الكلية والجزئية).

– يتمــوقع في الزمــان والمـكان حسب معــالم خاصة به.

– يتعــرف على إمكاناته الجسمية وحدوده الحسية والحركية.

*** في الجانب الاجتماعي – الوجداني:**

– يكتشــف ذاتــه وفــرديتـه.

– يتبــادل مشــاعره وأحاسيــسه مــع الآخــرين.

– يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجه.

– يستعمل الوسائل المــلائمة للاستجابة لحاجيــاته وميــولاته ورغباته واهتــماماته.

*** في الجانب اللَغوي:**

– يتــحدث ويتــكلم بصــفة سليــمة.

– يبــحث ويتــساءل عـن مـعاني ومــدلولات الكلـمات.

– يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و 3000 كلمة.

– يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة، الجملة(ينطق كلمة ويقصد جملة).

*** في الجانب العقلي – المعرفي:**

– يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والاقتصادي.

- يوظف تفكيره في مختلف المجالات، إذ يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف الحكم النقدي ويحلَ المشـكلات.

- يوظـف الفـــكر الإبــداعي.

- يضع اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: الزمن– المكان، المقدار، الكمية، القياس الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللون، المادة ،الجمال، التوازن،الصوت.**(حثـروبي، 2012، ص45)**

09 – ملمح للمتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

أ- الجانب العقلي–المعرفي:

- القدرة على قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص مــن حــركات وعـــلامات الوقــوف وبـــأداء معبــر.
- فهم مـــا يقـــرأ وتكـــوين حكـــم شخصــــي عـــن المقـــروء.
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.
- إنتـــاج خـطابات شفـوية ونصـوص كتـابية متنـوعة الأنماط.
- حفـــظ قــدر من القـرآن الكريم والحــديث النبــوي الشـريف.
- حفـظ النشيـــد الوطنـــي.
- الإطــــلاع علـــى جغـــرافية وتـــــاريخ الـــــوطن.
- حـل مشـكلات متــعلقة بــ:

** قـــراءة وكتـــابة الأعـــــداد الطبيـــعية والعشــرية.

** التــــناسبيـــة والنسبــــة المئـــــوية والســـرعة.

** التعليــم في الفضـــاء والعـلاقات والخواص الهندسية.

** وحـــدات القيـــاس والمســاحة والمحيـط والــزوايـــا.

** استعمـــــال الرمـــــوز الرياضيـــــة العالميــــــة.

** المعرفة العلمية للظواهر والقوانين التي تسيّر بعضها.

** تعلم استعمال اللغــة الأجنبيـة الأولـى مشافهة وكتابة.

** اكتساب المعارف الأساسية في مجال حقوق الإنسان وواجبات المواطن.

** تمييـــز الألـــوان الأســـاسية والثـــــانوية.

** التعرف على العناصر التشكيلية الأساسية في الأشياء المعتادة في المحيط.

** تمييـــز بعض التشكيــلات الموسيقيــة الآليـــة وبعض القوالب البسيطة.

ب – الجانب الحس–حركي– المهاري:

– القدرة علــى هيــكلة وتنظيـــم المـــعرفة المـــكتسبة.

– القدرة على التفكيــر المنطقي السليم (منطق الاستنتاج).

– القدرة على التحليل والتركيب حسب مستوى نمو المتعلم.

– اكتساب القدرة علــى حل المشـكلات (الحلول الممكنة– الاختيار– الصياغة).

– القدرة علـى تحويـــل المسمــوع إلـــى مكتــوب وفــق الضوابط والقـــواعد.

– الانتقال من لغة الى أخرى خاصة ما تعلق بالمصطلحات العلمية والتكنولوجية.

– اكتساب المعارف المنهجية (تسجيل المعلومات –التلخيص –التوسيع –البحث...).

ج – الجانب الوجداني – الاجتماعي:

– اكتســـاب الاستقــلالية والتفكيــر النـــاقد وروح المبــادرة.

– القــدرة علــى التخيــل والإبــداع.

– الشعــور بالآخــر والتســامح واحتــرام الــذات والغيــر.

– اكتســاب روح الانضبــاط والنــظام والعمـــل الجمــاعي.

– حــب إتقــان العمــل.

– تجسيـــد القيــم الأخــــلاقية فـــي السلـــوك اليـومـــي.

– اكتساب حب الوطن وروح الانتماء والتضامن الاجتماعي.

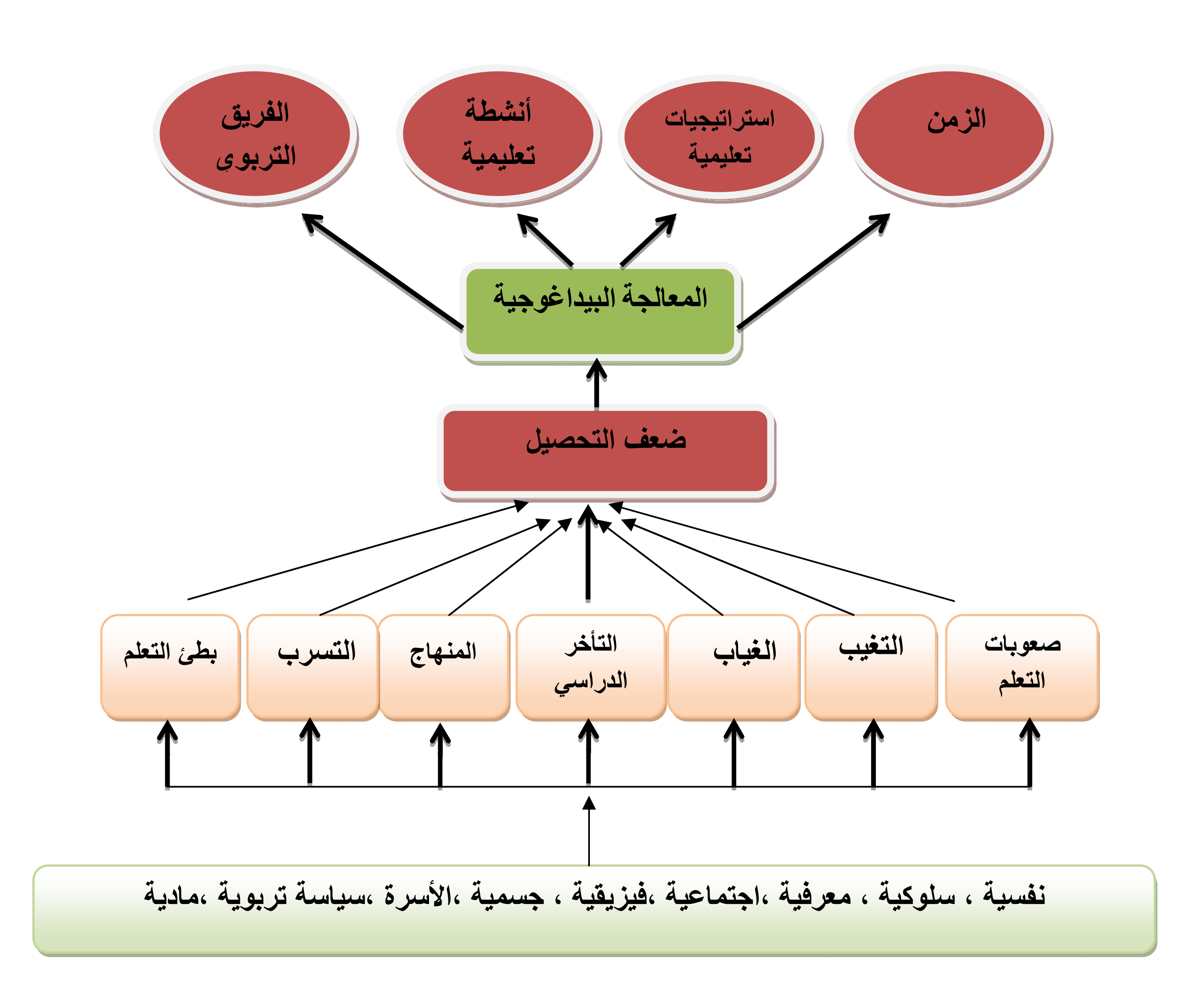
– احتــرام المحيـــط الاجتـــماعي والاقتصـــادي والبيــئي.

– التضامن مع المشكلات المطروحة (الفقر– التلوث– التصحر...).

ثانيا : المعالجة البيداغوجية:

01- مفهــوم المعالجة البيداغوجية :

هي عملية فعلية وقائية تصحيحية لنشاط تربوي تعليمي للمتعلمين، حينما تظهر لديهم صعوبات تعليمية حيث، يخصّص لهم جزءا من الحجم السّاعي الأسبوعي، من أجل تصويب وتعديل التّعلمات الذين يجدون فيها صعوبة. يقوم بها المعلّم أو الفريق التربوي، مدعوما بالأخصـــائيين (أخصائي نفساني، مستشار الإرشاد والتوجيه...)



شكل رقم :01 يوضح المعالجة البيداغوجية (من إعداد الباحث، 2015)

02- أهـــــــداف المعالجة البيداغوجية:

للمعالجة البيداغوجية مجموعة من الأهداف الأساسية ويمكن حصرها فيما يلي:

◄ تعديل وتدارك الضعف والنقص الذي يعاني منه ضعّاف التّحصيل، النّاجم عن الفروق الفردية والظروف الاجتماعية والبيئية المدرسية.

◄ الرفـــع مـــن مستـــوى المتعلـــم فـــي جميـــــع المستــــويات.

◄ الحد من مختلف تعثرات المتعلم وعوائقه، سواء أكان ذلك على المستوى المعرفي أم الوجداني أم الحســـي– الحركـــــي.

◄ تطوير المردودية العامة للصّف المدرسي كمـًا وكيفـًا بتطوير مناهج الدّعم والتّقوية والتّعزيز والمعالجة بهدف تكوين مواطن صالح يتأقلم ويتكيف مع مختلف الوضعيات القديمة أو المستجدّة.

◄ الرّفع من المردودية التّحصيلية لدى المتعلّم بمجموعة من الاختبارات والرّوائز والأنشطة والدّروس والتّمارين الدّاعمة والهادفـة ليكون في مستوى أقـرانه داخل الصّف المدرسي الواحد. **(حمــداوي، دون سنة، ص8)**

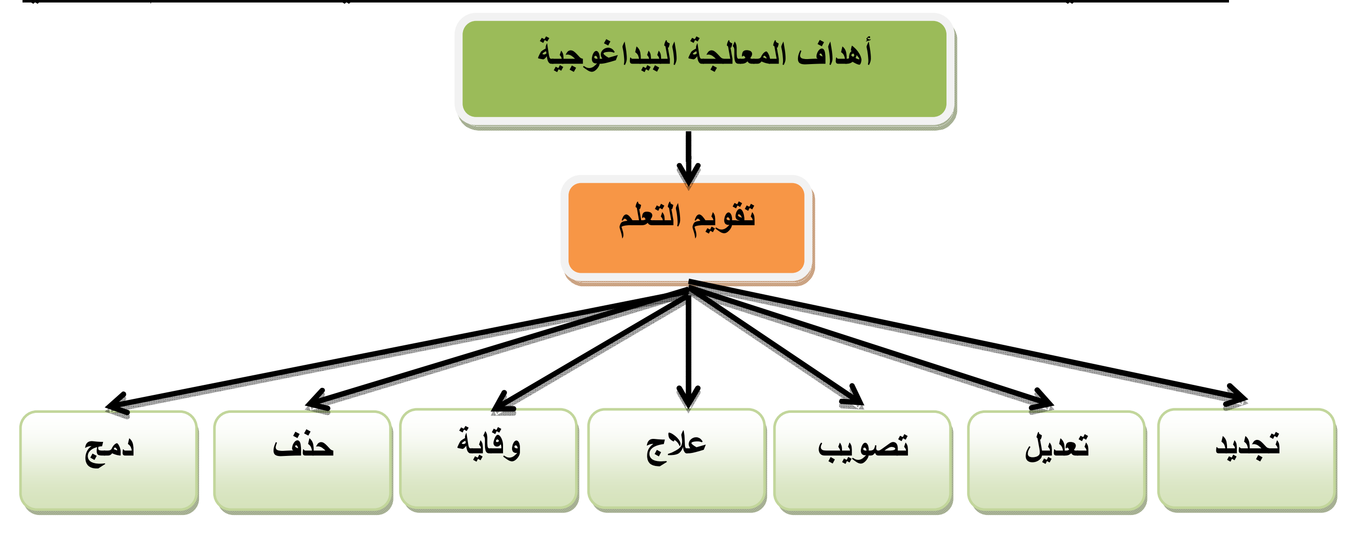
◄ استيــعاب محتــوى المـــادة المــدروسة.

◄ اكتساب المعرفة والكفاءة للمتعلّمين الذين يعانون من ضعف التّحصيل.

◄ قـــدرة الفئـــة المستـــهدفـة مـــن المتعلّـــم كيـف تتعلـم وتعمل وحــدها؟

◄ كســب الثّقـــة بالنّـــفس بالنسبـــة للمتعلّــمين.

◄ عملية دمج المتعلّمين الذين يعانون من ضعف التّحصيل.(Jean,2013p03)



شكل رقم: 02 يمثل أهداف المعالجة البيداغوجية (من اعداد الباحث،2015)

03- الشروط التربوية للمعالجة البيداغوجية:

على القائم بنشاط التربية الاستدراكية من الفريق التربوي داخل المؤسسة التعليمية أن يكون ذا كفاية ودراية بنوع التعديل والعلاج للعملية التعلمية لدى المتعلم باستخدام تشخيص دقيق للفئة المستدركة من كل الجوانب النفسية الاجتماعية، الغرفة الصفية... ويشترط أن يكون هناك نقاط هامة على المعلم أن يراعيها وهو يتعامل مع الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل وهي كالتـــالي:

1- توفير أفضل بيئة تعليمية: يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي ضعف التحصيل.

2- تزويد التلميذ بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة: حين يعطي المعلم تعليماته، ويكلّف التـلميذ بالواجبات المطلوبة عليه أن يشفع الاتصال معه بحركات العينين وإشارة اليـد التي تدعّم ما يقولــه(لغــة الإشارة).

3- تصنيف أنواع السلوك الغير المقبول: يجب أن تكون قواعد النظام وأسسه واضحة ومفهومة وأن يكون المعلم أثناء تطبيقها اقرب الى الثبات وأن يكون في تعامله حليما متزن وهادئ أثناء أي نقاش يجريه مع فئة ضعف التحصيل.

4- رفـع المعنـويات وتقـدير الـذات لـذوي المتعلميـن الـذين يعـانون مـن ضعـف التحصيـل.(**جـدوع، 2007، ص169**)

5- وضع قائمة وصف من الخصائص للمتعلمين الذين يحتاجون الى دعم وهذا باتصال مع هيئة التدريس والإدارة.(**Shams,2009,p41**)

6- أن لا يتـجاوز عـدد التـلاميذ 06 أو 08 مـن مجمـوع التـــلاميذ.

04 - الفئـــة المستـــهدفـة:

إنّ المعيار الذي يحدد المشكلات والصعوبات التي يعاني منها المتعلّمين سواء كبيرة أو معقدة لا يتمّ علاجـها إلاّ بتحديد الفئة المعنية بنشاط المعالجة البيداغوجية، والتي تشخّص حسب الوضعية، والخصائص التي تجعل من المعلّم المسؤول على نجاح التلّاميذ الذين يعانون من ضعف التّحصيل فهو الذي يعمل على عملية التركيز والمساعدة لهم في الفصول الدراسية، وخاصة حصة المعالجة البيداغوجية لأنَّه الأقرب من هذه الفئة، فهو الذي يدير الأعمال والأنشطة التعليمية مع المجموعة التعليمية بأكملها،والذي يقدم نظرة جديدة للمتعلمين الذين يعانون من عجـز أو نقـص خـلال تعلمهم. (**Anne,2010,p4**)

إنّ الفئة المعنية بنشاط المعالجة البيداغوجية يظهرون جملة من الخصائص السّلوكية المعرفية نذكر منهـا :

- يتحـرك باستمـرار بحيث يكون لديه إفراط حركي داخل الغرفة الصفية وهذا ما يجعل انتباهه متشتت .

- يصعب عليه البدء بالمهمـات في كل نشاط تعليمي يقدم إليه وهذا ما يجعله يتأخر أو يجد صعوبة في إنهاء ما طلب منه.

- يتغيب عن المدرسـة بشكـل كبيـر وبالتالي يصعب عليه تدارك المحتوى التعليمي، مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

- يتصف بالهدوء والانسحاب وهذا ما يؤثر على تفاعله مع الأستاذ وزملائه داخل الصف.

- يواجه صعوبة في بناء العلاقات الايجابية مع الآخرين وهذا يرجع الى عدم احتكاكه وتكيفه داخل المؤسسة التربوية.

- غير منظم ولديه عجز في الانتباه العادي والتفكير وذاكرته غير قادرة على الاسترجاع.**(ساسي، 2002، ص 44)**

كما أنّ هناك عوامل نفسية ومرضية واجتماعية تكون سببا في تحديد الفئة المعنية بعملية الاستدراكية ونذكر منها ما يلي:

- نقص في المهارات الأدائية، وانعدام الاستقرار النفسي مما يؤدي به الى اضطرابات سلوكية تمنعه من مجارات الحصص التعليمية العادية داخل الغرفة الصفية.

- الإضرابات خلال الموسم الدّراسي مما يتأثر المتعلم نفسيا من تعويض الدروس المكثفة وبالتالي عدم استيعاب المحتويات في آن واحد.

- غياب المعلّم أو تغيب التلميذ بسبب المرض مما يسبب في تأخرهما وعدم إدراكهما للمحتوى الدراسي.

- تغيير السكن وبعد المسافة بين المدرسة وإقامة المتعلم.

- عدم توفر النقل المدرسي أو نقصه، مما يؤدي إلى الغياب أو التأخر الصباحي أو المسائي.

- الوضع المادي والاجتماعي للمتعلم.

05- مبررات المعالجة البيداغوجية:

إنَّ النظام التربوي ذو الكفاءة العالية في كل مفرداته والذي يملك الجودة ويحقق المعدلات القياسية في التأثير، هو الذي يؤدي الى وجود عملية تعليمية وتربوية ذات مخرجات عالية الجودة وتملك الوسائل الناجمة في علاج المشكلات القائمة بدون تراكمات على حساب المتعلم والعكس تماما، فإنَّ النظام التربوي الذي يشكو من الخلل في مفرداته يؤدي بالتالي إلى مشكلات كثيرة تعانيها العملية التعليمية.(**الجغيمان، 2006، ص18)**

مما سبق يمكن أن نتطرق لمبررات المعالجة البيداغوجية والمتمثلة فيما يلي:

أولا: الصعوبة في التّعلم:

01- تعريف صعوبة التّعلم:

نستعرض فيما يلي التّعريفات المتعاقبة لمفهوم الصّعوبات التّعلمية والتي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم، وفي درجة الموافقة والقبول عليه من قبل الأوساط التربوية، فيما يلي عرضا لتلك التّعريفات مع الأخذ بعين الاعتبار أننا تجاوزنا تلك التّعريفات التي قدّمت تحت مصطلحات الخلل الوظيفي الدماغي أو الإصابة الدّماغية ونقتصر في عرضنا على تلك التعريفات التي قدمت لمصطلح الصعوبات التّعلمية.

- **تعريف كيرك عام 1962:** من المعروف أن "**كيرك**" هو أول من نحت مصطلح "صعوبات التّعلم" وأنّ أول تعريف قدّمه كان عام 1962 والذي ينص على ما يلي:"ترجع صعوبات التّعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النّطق، اللّغة، القراءة، التّهجئة، الكتابة، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنّها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسّية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية".(**البطاينة،2005، ص30)**

- **تعريف باتمان Batman1965** : ويشير إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنّهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميًا واضحًا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط باضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وأنّ هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي.

- **تعريف كليمنتس Clementsk 1966** : فيشير بأنّه مصطلح سوء الأداء الوظيفي البسيط للمخ والمتضمن الأطفال الذين يقعون في المدى المتوسط أو الأعلى من المتوسط في الذكاء العام إلا أنَّه لا توجد لديهم بعض الصعوبات الخاصة في السلوك أو في التّعلم إذ تتراوح من صعوبات خفيفة إلى صعوبات حادة وترتبط هذه الصعوبات بالانحرافات في الوظائف الجهاز العصبي المركزي وتعبر هذه الانحرافات عن نفسها من خلال تجمعات مختلفة الأشكال من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللّغة، وفي الذّاكرة والتّركيز والانتباه ،الوظائف الحركية.**(علي،2009،ص22)**

- **تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين 1968**: إن الأطفال ذوي الصّعوبات التّعليمية المحدودة هم أولائك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللّغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات(الإصغاء،التفكير ،الكلام،القراءة،الكتابة،التهجئة،العمليات الحسابية).**(البطانية، 2005، ص31)**

- **تعريف روس Roos 1973**: هو ذلك الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط عل الأقل أو يعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي ويرجع الى قصور نمائي في قدرته على التّركيز والانتباه في موضوع معين ويتطلب تعليمه أساليب تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل القدرة الكامنة لديه.

وقد تركّز الاهتمام بصورة خاصة على التّلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، بكثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وأكّدت على فاعليه معالجة هذه الفئة

من التلاميذ، وركّزت على الاهتمام بالفئة في مراحل عمرية مبكرة، إذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من التّلاميذ ايجابيًا على محاولات تصحيح مساوئ تعلم هؤلاء التلاميذ وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة.**(كوافحة ،2003، ص31)**

من خلال التّعريفات السابقة يمكن استنتاج أنّ المدرسة تتحمل العبء الأكبر في علاج صعوبات التّعلم بوصفها الجهة المسؤولة(مسؤولية مباشرة على التّعلم)، ويجب على المدرسة التّركيز على التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ولا يستطيعون الإفادة من الخبرات التّعليم وأنشطته المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التّمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه ومثل هؤلاء التلاميذ هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التّعليمية المناسبة، وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التّعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

02- أسباب صعوبات التعلم :

من أهم ما يثار حول موضوع صعوبات التّعلم هو السبب في حدوث هذا الشيء... ويؤكّد أخصائيو الصّحة النّفسية بأنّه مادام لا أحد يعرف السبب الرّئيسي لصعوبات التّعلم، فإنّ محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذه الاضطرابات ولكن الأهم من ذلك هو التّقدم للأمام للوصول إلى الأفضل في طرق العلاج .

في الماضي كان يظنّ العلماء أنّ هناك سبب واحد لظهور تلك المشكلة ولكن الدّراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب. وقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور الإعاقات في التعليم منها:**(خضر،2007، ص30)**

2-1- العوامل العضوية والبيولوجية:

- الأسباب الوراثية التي تنتقل من الأبوين عن طريق المورثات وقد ذكر "**كيرك**"و"**كلفانت**" عدّة دراسات تشير إلى أثر الوراثة في ذلك ومنها دراستي"**ديكر**"و "**ديفيرز**".(**قحطان،2008، ص44**)

- التّلف الدّماغي المكتسب لأسباب قبل الولادة(نقص التغذية، التدخين) خلال الولادة (نقص الأكسجين، الولادة العسرة) أو بعد الولادة(انخفاض الوزن، التّسمم).

2-2- العوامل النّفسية والعقلية :

- اضطراب في الوظائف النّفسية الأساسية(الإدراك الحسي، بطئ الفهم، قصور الذّاكرة، تدني المهارات الحركية، صعوبة في تنظيم الأفكار، والمعلومات، ضعف الذّاكرة القصيرة، عدم القدرة على التّكيف).

- اضطراب في الوظائف العقلية(تدني مفهوم الذّات، النّشاط الزائد، عدم القدرة على الانجاز، التّشتت، التّهور، وحدة الطّبع، سرعة الانفعال).

2-3- العوامل التّربوية:وتتمثل فيما يلي:المناهج الموحدة، اختلاف طرق التدريس، نقص مهارات المعلمين التدريبية، توقعات الأهل والمعلمين المرتفعة أو المنخفضة،سوء معاملة المعلّم للتّلميذ، عدم مراعاة المعلّم الفروق الفردية بين التّلاميذ، عدم جاذبية المادة الدراسية أو صعوبتها،طول المنهج الدّراسي، عدم الاستفادة من المنهج، عدم تشجيع المعلّم للتّلميذ.

2-4- العوامل البيئية: وتشمل الأسرة منها الضغوط الأسرية، فقد البيئة ثقافيا واقتصاديا، وعدم متابعة الآباء للأبناء... وعوامل مرتبطة بجماعة الأصدقاء من بينها سوء العلاقة مع الزّملاء، عدم الرغبة في العمل الجماعي، عدم القدرة على التّحاور مع الزّملاء.(**حمود، 2010، ص39**)

3 – **خصائص التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات في التّعلم :**

أجريت العديد من الدراسات حول الموضوع خصائص التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات التعلم، لقد قامت "**رتشارد**" 1966 بمراجعة الدّراسات التي أجريت في مجال خصائص ذوي صعوبات التّعلم، ثم وضعت على أساس ذلك ثلاثة مجموعات من الخصائص، وفيما يلي عرض لدراسة "**ريتشارد**" وما أفرزت من نتائج حول ذوي صعوبات التّعلم:

– ضعف في التّمييز البصري وتذكر الكلمات، كما أنَّ ذاكرته السّمعية ضعيفة فيما يتعلق بالكلمات وبأصوات الكلام (التسلسل السّمعي والبصري).

– عكس الكلمات أو المقاطع أو الحروف أو الأعداد باستمرار ولديه قصور في استدعاء الأشكال الهندسية البسيطة.

– قصور في الاعتماد على يد واحدة والتحكم فيها، أي أن لديه اضطراب السلوك الحركي، السلوك الزائد.

– قصور في التّعبير اللفظي ولديه حركة زائدة وقابلية لشرود الذهن.

– ارتعاش بسيط خاصة عند القيام بمجهود حركي بالإضافة إلى تشنجات أو اضطراب بسط في الحركات.

– ردود فعل زائدة على الحدّ المطلوب أو النّشاط الزائد.

– فقدان البراعة، الرشاقة في أداء المهارات الحركية، والقابلية للتشتت.

– الاعتماد على عين واحدة في الرؤية أو قصور بسيط في تآزر حركة العينين.

– قصور في التّصور الجسمي وإدراك الأشكال .

– قصور في النّطق أو التّعبير اللّفظي.

– حـركة زائدة مع قابليـة الشـرود الذهني وقصـر مـدة الانتبـاه، سـرعة الغضب، الانفعـال.

– ضعـف فــي الــذّاكرة السّمعيــة وعـــدم تمييــزه السّمــعي وربطـــه بيــن الأصــوات.

– ضعـف فــي الــذّاكرة البّصــرية وعـــدم تمييـــزه البصـــــري.

– قصور في القدرة على المتابعة والتّسلسل البصري والبصـري الحركـي.

– صعــوبة الإدراك والتّمييـــز بيـن الأشيــاء(التـــقارب، التمــايز...).

– الاستمرار في النّشاط دون توقف ويكون لديه اضطرابات في المفاهيم.

– صعوبة في القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب تتمثل في ضعف قدرة التّلميذ على تكوين التتابع للمهارات القرائية.

– عســـر فــي القــراءة والتي تعـود إلى أسباب طبية تتمثل في الخــلل الوظيــفي للدّمــاغ.

– صعوبة في القدرة على الكتابة والتي تسمى باسم عسر الكتابة والتي تعود الى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ونقل المادة المنظورة الى مادة حركية مكتوبة أو الى عجز في التآزر البصري الحركي أو الى عجز القدرة على إدراك الرمـوز.

– تأخر ظهور الكلام يقصد بذلك تأخر ظهور الكلمة الأولى عند التّلميذ الذي يوصف بصعوبات التّعلم حتى سنّ الثالثة مع العلم أن وقت ظهور الكلمة الأولى عند التّلميذ هي السنة الأولى ويجب الملاحظة أن تأخر الكلمة الأولى قد يكون عرضة لحالات أخرى.

– ســوء فهـم وتنظيــم الكـــلام.

– فقـدان القـدرة المكتسبة على الكـلام ويقصد بذلك فقدان القـدرة على الكـلام بعد تعلّم اللّغة وذلك بسبب إصابة الدّماغ الوظيفية.

أما"**جيــرهــارت**"1985 فيصف لنا سمات التّلميذ الذي يعاني من صعوبات التّعلم كما يلي:

– نلاحظ وجود تباين كبير ما بين التّحصيل الدّراسي للتّلميذ ودرجة ذكـائه في واحدة أو أكثر من مجالات التّعلم كالقراءة والكتابة أو التّعبير والحساب وهذه ظاهرة عامة موجودة عند أي تلميذ يعاني من صعوبات في التّعلم.

– تأخر أو بطئ في نموّه اللّغوي والذي يظـهر من خـلال حصيلته اللغوية الضعيفة أو قلة حصيلته من المفردات والمصطلحات، أو أخطائه القواعدية المتكرّرة والواضحة، أو أفكاره الغير متسلسلة منطقيا.

– صعوبة في التّعرف على الاتّجاهات المكانية، فمن السّهل جدًا أن يفقد الاتجاهات والأماكن بالرّغم من سهولة معرفتها لمن هم في سنّه.

– صعوبة في إدراك الوقت فمن الصعب عليه أن يقدّر الوقت المستغرق أو الـلّازم لمهمة واضحة ومعروفة.

– صعوبة في فهـم العـلاقات مثـل عـلاقات التّشـابه، الاختـلاف وغيـرها.

– ضعف في التّناسق الحركي ويتّضح من خـلال ضعف التّوازن لديه في الحركة والمشي ويلاحظ أنّه كثيرًا ما يتعثر في حركته ويقع على الأرض خـلال ركضه ومشيه بشكل متكرر.

– صعوبة في معالجة الأمور الميكانيكية البسيطة فقد يجد صعوبة في وضع المفتاح في ثقب الباب مثـلا أو في عملية تشغيل لعبـة معينة تحتاج الى قليـل من الحركات الميكانيكية.

– تأخر في النّضج الاجتماعي، فقد لوحظ بأنّه لا يتمكن من فهم الحركات أو التّعابير التي يظهرها زمـلاؤه أو معلّمـوه على وجوههم أحيانـًا كـدلالة لتقبلـه أو كـدلالة لرفضـه فليس لديه قدرة على تمييـز ذلك جيدًا.

– لا يتمكن من الانتباه والتّركيز لفتـرة زمنيـة كافية لشخص يحدثه أو لشخص يقوم بعمل ليثيـر الانتبـاه.

- يظهر نشاطا حركيا زائدا وقد يسبب له التّعب والإرهاق وبالرغم من ذلك لا يتوقف عن الحركة من تلقاء نفسه.

- لا يصغي جيدا للتّعليمات والأوامر حتّى ولو كانت بسيطة وسهلة.

- لا يشارك عادة في النّقاش الصّفي لأنّه لا يتمكن من الإصغاء ومحاولة فهم الأفكار المطروحة من زملائه.

- مشاكل إدراكية في السّمع والبصر لكنّها لا تعود للأسباب أو الخلل العضوي وإنما لصعوبة في فهم عملية الإدراك ذاتها.

- صعوبة في القدرة على التّذكر ويشمل تذكر المفردات والأعداد وتذكر الأشياء المرتبة والصورة إذا أزيلت من مجاله البصري. **(عبيد،2009، ص203)**

04- أساليب الكشف والتّشخيص لصعوبات التّعلّم:

أساليب الكشف والتّشخيص لصعوبات التّعلّم متباينة ومع تباينها يمكن تصنيفها في أربعة فئات هي:

4-1- دراسة حالة: يجمع الأخصائي النّفسي المعلومات التي يحتاج إليها عبر مجموعات من الأسئلة تعطي صورة واضحة عن الحالة المرضية.

4-2- بطّاريات الاختبارات: مجموعة من الاختبارات التي تقيس خاصية أو سمة أو متغيرًا أحاديًا أو متعدّد الأبعاد وتؤخذ الدرجة الكلّية أو الموزونة أو نمط الدّرجات كأساس للقياس والتّقييم والتّشخيص والتّنبؤ، هذه البطّاريات يمكن تطبيقها بصورة فردية أو جماعية من خلال جلسة واحدة أو جلسات متعدّدة.

4-3- الأدوات أو الاختبارات الفردية: وهي أنماط متعددة تتدرج تحت أربعة عناوين هي اختبارات استعداد، اختبارات ذكاء اختبارات لغوية، اختبارات إدراكية حركية والاختبارات الفردية أمّا أن تكون اختبارات مسحية مقنّنـة أو غيـر مقنّنـة.

4-4- ملاحظات المعلّمين: وفيها يتم ملاحظة سلوك التّلميذ من حيث التّركيز، الانتباه، الإدراك والتّمييـز بين الأشياء والتّآلف مع المعلّم والزّمـلاء، سلامة الإدراك السّمعي من خلال تنفيذ التّعليمات، والقدرة على متابعة التّفاعل الصّفي وتذكر محتواه، بيئة الطفل ومدى تأثيرها في سلوكه.

وقد أوضحت دراسة قامت بها "**جلــزرد**" 1977 أنّ تقديرات المعلّمين تتمتع بمصداقية تصل الى أكثر من 90% في الكشف عن هذه الفئة من الأطفال، كما أشار عدد من الباحثين الى أنّ تحليـل السّلوك الفردي الذي يتم بمعرفة المدرّسين ومدى ارتباطه بالخصائص السّلوكية لذوي صعوبات في التّعلم أكثر فعّالية من التّجديد القائم على استخدام الاختبارات الجماعية أو الفردية وأنّ الأطفال الذين أشارت أحكام المعلّمين الى أنّهم سيواجهون صعوبات في التّعلّم قد واجهوا عمليا هذه المشكلة بدقة تنبؤ وصلت الى 90%.**(محمــود، 2010، ص103)**

05- أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التّعلّـم:

أشارت الكثير من الدّراسات الى أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التّعلّم مثل دراسة "**بيــكر**" Becar و" **كيــو** " Keogh و"**اجلستن** " Egleston حيث دلّت هذه الدّراسات أنّ:

1- نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف لأخر فقد وجدت بعض الدّراسات أنّها تصل الى 85% في الصّف الثّاني ابتدائي بينما تتضاءل ما بين 08 و 16 % في الصّف السّادس أو حتّى الخامس ابتدائي.

2- إن فاعلية البرامج والأنشطة التي أعدّت لها تتأثر ايجابيا بالكشف المبكر لذي صعوبات التّعلّم.

3- تعود أهمية الكشف المبكر الى أنّ هذه الصعوبات تستنفذ جزءًا عظيمـًا من طاقات التّلميذ العقلية والانفعالية حيث يبدو على التّلميذ مظاهر سوء التّكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي ويكون أميل الى الانطواء والاكتئاب والانسحاب ويكون صورة سالبة عن نفسه فهو يشعر دائما أنّه أقل قبـولا لدى مدرسيه وأقـرانه.(**مفلــح، 2003، ص35)**

06 - محكات التعرف على صعوبات التّعلّم:

يؤكد العلماء على وجود خمسة محكات يمكن عن طريقها تمييز صعوبات التّعلّم من حالة الاعاقة الأخرى، ولكن الجميع لا يختلف على محكين أساسين هما محكا التبـاين والاستبعاد.(**قـحطان، 2008، ص25)**

6-1- التباين: هو انحراف دال أو ملموس بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو إمكاناته العقلية بوجه عام وأدائه الأكاديمي العام أو تحصيله الأكاديمي الفعلي في ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية والملائمة، أي أن التباعد يشير الى وجود فرق بين إمكانات الطفل العقلية وتحصيله العقلي عند وجود تدريس فعّال وتتعدّد نماذج التّباعد المستخدم على أنّ أبرزهـا التبـاعد القـائم علـى:

- انخفاض التـحصيل الدّراسي عن المعايير المحلّية أو الوطنية.

- انخفاض التحصيل الدراسي عن متوسط الأقران داخل الفصل.

- انخفاض التحصيل الدراسي عن الاستعداد أو القدرات أو الذكاء العام. وتباين الأداء عن مقاييس الذكاء، القدرات أو تجهيز ومعـــالجة المعلــومات.**(محمــود،2010، ص24)**

6-2- الاستعداد: بواسطته يتم استبعاد بعض الفئات عند تشخيص فئة صعوبات التعلم، نذكر منها: التخلف العقلي، الإعاقة الحسية، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، الحرمان الثقافي. **(عبد الباسط،2005 ص، 24)**

6-3- التّربية الخاصة: استكمالاً للمحك السابق فانّ ذوي الفئات الخاصة لهم نسق في التّربية والتّعليم تختلف عن العاديين وتختلف عن ذوي صعوبات التّعلم، ولذا يستبعد من هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يحتاجون الى مناهج التربية الخاصة.

6-4 -المشكلات المتعلقة بتأخر النّضج: معدلات النضج تختلف باختلاف الجنس أو السلالة وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية وكذلك بالنسبة لكل الجنس حسب المعايير الخاصة لكل مجتمع واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشّديد المرتبط بعوامل النضج عند تشخيص الصعوبات، حيث ذكر كل من الباحثين "**بندر**" و "**سلنجر**"أنّ الذّكور أبطأ في اتجاه النضج من الإناث.**(قحطان،2008، ص28)**

6- 5-العلامات الفيزلوجية: يمكن الاستدلال على صعوبات التّعلم من خلال ملاحظة التلف العضوي أو الوظيفي في المخ، أو الإصابات البسيطة في المخ، ويمكن الاستدلال عليها باستخدام رسّام المخ الكهربائي أو الأشعة المقطعية وتتبع التّاريخ المرضي للطفل.**(عبد الباسط، 2005، ص24)**

07- المظاهر السلوكية لذي صعوبات التعلم:

7-1- الاضطراب الانفعالي والاجتماعي: تعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين هي فترة انجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولى من حياته، أمّا ذوي صعوبات التّعلّم فيبدو عليهم الانعزال ولا يستطيع احدهم أن يجعل لنفسه أداءً ثابتًا ممّا يجعله يحافظ على عضويته ضمن مجموعة الضّعفاء خاصة في القراءة وذلك لعدم قدرته على مجاراة زملائه وهذا يؤدي الى عدم ثقته بنفسه فينظر إليها نظرة دونية تؤدي الى التّوتر الدائم لديه فيشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالزّمن، فالطّفل في المرحلة الابتدائية

عندما يكون لديه صعوبة تعلم في القراءة يكون متمركزا حول نفسه، مشاعره سلبية حيث يشعر بأنّه عاجز عن مجاراة زملائه و ذلك لأهمية القراءة في تعلّم المواد الأخرى. فينتقل هذا القلق الى الآباء فيؤدي الى انزعاجهم و ابتعاد هؤلاء التّلاميذ عن زملائهم بسبب الاضطرابات الانفعالية والسّلوكية التي يعانـون منها.(**كوافحــة، 2007، ص134)**

7-2- صعوبة في عملية التفكير: التّلميذ لا يستطيع تطبيق ما تعلّمه لذا فهو يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره لا يستطيع إتباع التّعليمات أو تذكرها. كما يعاني من ضعف في التّفكير المجرد.**(كوافحــة،2003، ص35)**

7-3- صعوبات في التّحصيل الدّراسي: يظهر ذوُو صعوبات التّعلم تذبذبا شديدا في التحصيل الدّراسي سواء أكان في الموضوع الواحد أو المواضيع المتعددة وهذا ما يؤكد الاختلاف بين صعوبات التّعلم والتّأخر الدّراسي.

7- 4- الإدراك البصري السمعي: يأخذ الاضطراب الإدراكي أشكالا عدة منها عجز الطفل عن تمييز الخصائص، مثال ذلك عدم القدرة على التّمييز بين المربع والدائرة والمثلث،أي يعجز الطّفل الإدراك البصري للأشياء وقد يفقد التلميذ القدرة على تركيز الانتباه وذلك بسب تركيزه على بعض الأشكال ممّا يجعله يستبعد كل المثيرات الأخرى غير ذات الصّلة التي يمكن أن توجد في الخلفية المحيطة بهذا الشّكل وهو ما يعرف باسم التمييز البصري للشكل والخلفية.**(كوافحــة،2007،ص135)**

7-5- البطئ الشديد: وهذا في إتمام المهمات التي تتطلب تركيز وجهدا عضليا وذهنيا في نفس الوقت.**(محمــود، 2010،ص69)**

7-6- مدة الانتباه:بحيث يكون انتباهه على المراد تعلّمه قصير من ناحية الوقت.

7-7- قصــوره فــي تعلـم اللـغة واضــح جــدا.

7-8- انتــقال التعلّــم محــدود لــديه.**(قــادة، 2009، ص36)**

08 - معدل انتشار صعوبات التعلم :

أشارت كثير من التعريفات الى أنّه يوجد في أي مدرسة ما بين 10 و 12 % من التّلاميذ الذين ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر... وقد أدرك التّربويون أنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات نوعية في التّعلّم، تختلف مظاهر الاضطراب لديهم في مظاهرها عن التأخر الدّراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثّقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي.

وتشير بعض الدراسات الى كبَر حجم هذه المشكلة، ففي المجتمع الأمريكي تصل نسبة ذوي صعوبات التّعلم الى ما بين 7 و 8 %و هي أعلى نسبة بين بقية الإعاقات الأخرى، أمّا الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين فقد قدرت هذه النسبة لدي التّلاميذ في المرحلة بحوالي 3 % .

وتشير الإحصاءات الصادرة من المكتب الأمريكي للتّربية أنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم بلغت حوالي 2,3 % عام 1978 وفي عام 1980 أصبحت هذه النسبة 0,301% وفي عام 1983 أصبحت هذه النّسبة 3,82 %.

كما أنّ الإحصائيات تشير الى أنّ نسبة الذين يعانون من صعوبات التّعلم من بين حالات التّأخر الدّراسي تصل الى 20 % من بين هذه الحالات، كما أنّ الدّراسات المتقدمة تشير الى وجود نسبة 10 % حالات حادة ونسبة 20 % حالات غير حادة من التّلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في مجال التّعلم.

وفي البيئة العربية أوضحت دراسة **محمد البيلي** وآخرون (1991) أنّ 14% من تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة يعانون صعوبات في تعلم اللغة العربيّة، أو الرياضيات أو كلاهما معا وأوضحت دراسة **فيصل الزراد** (1991) أّن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التّعلم تصل إلى حوالي 16 % بينما النّسبة لدى الإناث حوالي 11 % وإن كانت دراسة"**سعيد دبيس**"(1994) لم يجد فروقا واضحة بين

الجنس في عينة من الصفوف الثلاثة الأولى من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وفي دراسة **زكريا توفيق** (1993) على عينة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بسلطنة عمان وجد أنّ نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يبلغ10,8%،وكانت نسبة الذكور حوالي12,2 %،بينما الإناث حوالي9,31%.**(حمزة، 2008، ص37)**

ثانيا: التأخر الدراسي:

01- مفهوم التأخر الدراسي:

هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل (عقلية،جسمية،اجتماعية،انفعالية). بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط في حدود انحراف معيارين سالبين.**(زهران،1997،ص417)**

أما من الناحية التربوية فيعرف على أنَ هناك انخفاض في التحصيل الدراسي(منخفض في جميع المواد الدراسية) لأسباب خارجية وداخلية مثل: الحرمان الثقافي، أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل من المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها، وضعف الدافعية للتعلم.**(عباس،2009،ص31)**

02- أشكال التأخر الدراسي :يتخذ التأخر أشكالا عديدة أهمها ما يلي:

2-1- تأخر دراسي عام: ونعني به تخلف ظاهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية مع إهمال واضح أو مشكلة صحية، وهي مرتبطة غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم عن تكرار تجارب فاشلة. وهذا يرتبط بالتلاميذ الذي يتراوح معامل ذكائهم غالبا من 90 درجة فما فوق.**(ربيع،2008،ص99)**

2-2- تأخر دراسي خاص: وهو التقصير الملحوظ في عدد قليل من المواد الدراسية، فقد يكون التلميذ متخلفا في الرياضيات، أو اللغات، وغير ذلك من المواد الأخرى. **(البيلاوي،2005،ص214)**

2-3- تأخر دراسي حقيقي: وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على التلميذ صادقا وموضوعيا.

2-4- التأخر الدراسي الظاهري: في هذا الشكل من التأخر الدراسي تكون قدرات التلميذ عالية، أما مستوى تحصيله أو أدائه فيكون أقل من هذه القدرات، وبإمكان التلميذ أن يجتهد ويصبح من المتفوقين.

2-5- تأخر دراسي مستمر: وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة.

2-6- تأخر دراسي مؤقت: وهو التأخر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان ما، لأسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

2-7- تأخر دراسي وظيفي : حيث تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، إنّما الخلل يكون من الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى التفوق في التحصيل الدراسي.

2-8- تأخر دراسي غير وظيفي: يرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ، كما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بمرض معين. **(فيصل، 1988، ص42)**

03 - خصائص المتأخرين دراسيا :

حينما نتكلم عن سمات التلاميذ المتأخرين دراسيا يجب التنويه بأن التلميذ الذي يعاني من تأخر دراسي، بغض النظر عن زملائه العاديين من حيث بعض المظاهر الجسمية والعقلية، فإنّه لا يختلف عن التلميذ العادي باعتبار عنصرا بشريا، له كَيانُه ودافعه

وشخصيته وانفعالاته،... وله القدرة على اكتساب أنماط السلوك والتعلم، بل إن الاختلاف بين التلميذ المتأخر دراسيا والعاديين هو اختلاف وفروق في الدرجة، وهذا ما يسمى بالفروق الفردية. ويمكن عرض وتحديد خصائص المتأخرين دراسيا:

3-1- **الخصائص العقلية:** أثبتت الأبحاث والدراسات التي أجريت للتعرف على الخصائص العقلية للمتأخرين دراسيا على وجود خصائص معينة قد تميزهم عن العاديين، ومن أهم هذه السمات التي تميز المتأخرين دراسيا هي:

- ضعف الانتباه، ضعف الذاكرة، بطئ زمن السمع، ضعف القدرة على التذكر، مستوى منخفض في التعرف على الأسباب.

فالتلميذ المتخلف دراسيا نجده بصفة عامة دون المتوسط ، ومجده في مواد معينة ضعيف وفي مواد أخرى ضعيف جدّا ،وهو بطئ التعلم بصفة عامة.**(حسيــن،د س، ص193)**

3-2- الخصائص الجسمية: إنّ أهم ما يميّز المتأخرين دراسيا من الناحية الجسمية في الغالب نجدهم بالنسبة للمتوسط منهم أقل من أقرانهم العاديين، منهم أقل طولا وأثقل وزنا ويشيع بينهم الضعف في السمع والنطق، وسوء التغذية، ونقص في بعض الحواس الأخرى. وإن كان هذا الأمر ليس مطلقا، وإن كان هناك اثني عشرة سببا رئيسيا للتأخر الدراسي في ست وعشرين دراسة أجريت من عام1925-1945 وتنحصر هذه العوامل الجسمية فيمايلي:

- ضعف الصحة العامة وعجز وقصور فيزيقي (جسمي).
- قصـور فــي الـطاقة الحيـوية (نتيـجة الأنيـــــميا).
- الكســـل النـــاتج عــن الضــعف والــهزل الــــعام.

3-3- الخصائص الانفعالية:

- سرعة الانفعال والعاطفة المضطربة وشعور عام بالاكتئاب.
- أحــلام اليقظـــة وشـــرود الذهـــن لفتـــرات طـــويلة.
- الاستمرار في إظهار الأعراض الجسمية المرضية أو المخاوف في مجالات عديدة.
- الخجــل والغـــيرة والأنانيـــة الـفرطة.
- العدوانية الزائدة والاعتداء على الآخرين.**(العـزة، 2002،ص162)**

04 – أسباب التأخر الدراسي:

يرجع التأخر الدراسي إلى أسباب نجملها في الآتي :

4 -1 – **أسباب وراثية:** وتعود إلى قصور أو خطأ في نمو الجهاز العصبي أو العقلي أو العمليات العقلية المرتبطة بها، ويرجع بعض العلماء هذا القصور إلى:

أ- عوامل ما قبل الميلاد وتشمل:

- إصابة الأم بالأمراض التي تنتقل إلى الجنين خاصة في الثلث الأول من الحمل(من الأسبوع الثامن إلى الرابع عشر).
- حالات التسمم المختلفة، مثل حالات تسمم الحمل، حالات تسمم الأم جراء تناولها لبعض الأدوية خاصة التي تحتوي على مركبات الأرجوان، حامل العامل (RH) ،بمعنى اختلاف فصيلة الدم بين الأم والجنين.
- إصابة الدماغ بفعل عوامل مادية أو ميكانيكية وتشتمل التعرض للأشعة أثناء الحمل، اختناق الجنين، الإصابات أثناء العمل مثل حوادث المرور والسقوط من أماكن مرتفعة.

ب- عوامل أثناء الولادة: واشتمل اختناق الجنين أو الإصابات التي تحدث بواسطة أجهزة الولادة وكذلك المضاعفات أثناء الوضع مثل حالات النزيف الشديد.

ج- عوامل بعد الولادة: التهاب مادة المخ، أورام المخ، إصابات المخ، إصابات المخ الناتجة عن التسمم بمخلفات المحروقات،حالات التسمّم بعد أخذ الحقن أو التطعيم ،بالإضافة إلى الأسباب الأخرى مثل ضعف السمع والبصر واضطرابات الكلام.**(أبـوسالم،دس،ص06)**

4-2- أسباب وظيفية بيئية:

أ- أسباب خاصة بالأسرة وتشمل على:

- اضطـراب العــلاقة بيــن الزوجيــن، وقســوة المــعاملة مــن طـرف الــوالدين.
- إرغامه على الدراسة دون مراعاة لميوله أو مواهبه وعدم تنظيم وقت الدارسة وتركه ينشغل بأمور غير الدراسة.
- شــغله وتكليفه بأعمال منزلية كثيرة وكثرة غيابه.

ب- أسباب تربــوية تشتمل على:

- عــدم مــراعاة الفــروق الفــردية بيــن المتعلميـــن.
- عدم قبول المادة بسبب عدم تمكين علاقات بين المعلم والتلميذ.

ج- أسباب خاصة بالمتعلم وتشتمل على:

- انخفــاض الــدافعية نحــو التعليــم.
- عدم تنفيذ الواجبات و مذاكرة الدّروس أوّلا بأول.
- كثـرة الغـياب والتغيـب.
- الاتجاه السالب نحو المواد ونحو بعض المعلمين.**(أبــو سالم، دس،ص07)**

جدول رقم 01: يوضح الفروق بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، بطئ التعلم، التأخر الدراسي

المتغيرات	صعوبات التعلم	بطئ التعلم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	يظهر فشلا في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية .	منخفض في جميع المواد الدراسية لعدم قدرتهم على التعلم والاستيعاب	منخفض في جميع المواد الدراسية
أسباب انخفاض التحصيل الدراسي	نمائية تتمثل في اضطراب العمليات العقلية مثل الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك	انخفاض في مستوى الذكاء	عوامل خارجية وداخلية مثل الحرمان الثقافي أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل من المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها وضعف الدافعية للتعلم
القدرة العقلية	معامل الذكاء عادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر .	معامل الذكاء منخفض إذ يتراوح بين 70-80 درجة	معامل الذكاء عادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر
المشكلات التعليمية	صعوبة في فهم المعلومة التي تقدم لهم باستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجّي	بطئ في الفهم والاستيعاب والاستذكار	يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة أو ممن هم في عمره الصفي في المهارات والمعلومات والقدرات العددية
المظاهر السلوكية	نشاط زائد	عدم الثقة بالنفس – الاعتماد على الغير وعدم احترام الذات	الإحباط بسبب الفشل المتكرر، عدم الثقة بالنفس، الاعتماد على الغير، العدوانية والانطوائية
الخدمات المقدمة	يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة (برامج خاصة)	يحتاج الى خدمات التربية الخاصة ويمكن دمجه مع التلاميذ في الصف العادي	يحتاج إلى إرشاد وتوجيه من قبل المعلم أو المرشد التربوي أو الوالدين

ثالثا : التسرب من المدرسة :

هو انقطاع المتعلم عن الدراسة دون عودة إليها، حيث أجريت دراسات كثيرة عن التسرب، وتعتبر الولايات المتحدة أول من أظهر البحوث الجدية عن التسرب، حيث تم نشرها عام 1984 فأظهرت هنالك عدة أسباب للتسرب تختلف من بلد لآخر كما أن منظمة اليونسكو اهتمت بموضوع الإهدار والتسرب على المستوى العالمي حيث بات واضحاً أن لكل دولة أسباباً خاصة للتسرب كما أن هناك عدة أسباب عامة منها:

- تخلف الأسرة وعجز الآباء عن دفع ثمن الكتب والملابس.
- الأعمال التي يكلف بها الأبناء والبنات خارج المدرسة.
- عدم وجود علاقة بين النظام التربوي وحاجات البيئة الاقتصادية.
- نظام الفترتين الصباحي والمسائي قد تسهل للتلميذ التسرب من المدرسة.
- سوء البيئة المدرسية ما تسبب لهم بغض المدرسين وكراهية المدرسة.
- ازدواجية الشخصية أو فقدان توازن الشخصية كالنفاق والكذب والأنانية والتظاهر بالانطواء والانكماش والانعزال.**(المعايطة، 2009،ص31)**
- خلافات أسرية أو موت الأبوين أو أحدهما واضطرار الولد تحمل مسؤولية العائلة.
- عدم التوافق والانسجام في الأعمار بين التلاميذ، حيث يصبح الكبار والصغار في صف واحد، ممّا يدفع الكبار لترك المدرسة.

ومن أجل علاج هذه الظاهرة نقدم حلول يمكن الاستعانة بها:

- على المعلم أن يعمل على مساعدة التلاميذ بمستويات المختلفة، وأن يتقبل التلاميذ الضعفاء.

- التنسيق بين المدرسة والمنزل لمساعدة التلميذ الضعيف دراسيا للتغلب على المشكلات المدرسية التحصيلية التي تواجهه.

- الدعم العاطفي من المعلمين يعتبر عاملا مهما وحاسما في رغبة التلاميذ الذين يعانون من ظروف اجتماعية واقتصادية وتعليمية صعبة في مواصلة دراستهم.

- أن تعمل المدرسة على توجيه التلاميذ الذين يعانون من ظروف اقتصادية صعبة قد تدفعهم لترك المدرسة الى الأعمال الجزئية التي قد تحل جزءا من مشكلاتهم الاقتصادية.

- أن تقوم الأسرة بتشجيع أبنائها على متابعة الدراسة.

رابعا : الغياب المتكرر عن المدرسة:

الواقع أن الغياب يمثل مشكلة كبيرة في المدارس وهو انقطاع المتعلم عن الدراسة بشكل طبيعي لا يمثل مشكلة في حكم النادر وغياب غير طبيعي والذي يمثل مشكلة و ذلك لتكراره من قبل التلميذ ويكون بدون عذر مقبول، ويكون أيضا بدون علم ولي أمر التلميذ وبدون علم المدرسة ويتم في جو من الغموض، وترجع أسباب الغياب الى ما يلي:

- إرهاق التلميذ بالواجبات المدرسية مما يدفعه للهروب من المدرسة.

- التكاسل وعدم الاهتمام، وذلك لعدم وجود رغبة أكيدة في التعليم.

- عدم الاهتمام الناتج عن الاعتماد على الدروس الخصوصية.

- عدم مراقبة حضور وغياب التلميذ من قبل أولياء الأمور.

- كره التلميذ لمادة علمية أو لمعلمه.

- خجل التلميذ من زملائه إما لكبر سنه الشديد أو إصابته بمرض أو إعاقة.

- تدليل التلميذ وعدم حثه على الذهاب الى المدرسة.**(المعايطة،2009،ص34)**

إن كل ما تمّ عرضه من بعض مشاكل تربوية وتعليمية حالت بين المتعلم وتحصيله التعليمي، إلا أن هناك عدة مشاكل نذكر منها: التأخر الصباحي عن المدرسة، وضعف الدافعية للدراسة، والعادات الدراسية الخاطئة، والمناهج والكتب والمقررات الدراسية غير المكيفة مع متطلبات المجتمع ومقوماته،... كانت مبررا لبرمجة حصة التربية الاستدراكية، كعلاج للفئة المستهدفة والتي تعاني من مشكلات تربوية، سلوكية مدرسية، صفية تعليمية أكاديمية،أو مشكلات نفسية، عملية تعليمية،... لذا يجب على القائمين بالتربية أن تكون لهم الكفايات التدريسية ذات التكوين العالي من أجل تشخيص وإيجاد الحلول المناسبة لكل مشكل يواجهه أثناء الحصة الاستدراكية، بالإضافة الى مراعاة الفروق الفردية وإيجاد بيداغوجيا تتناول العوامل المؤثرة في الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل الدراسي.

خامسا : بيداغوجيات التغلب على الفروق الفردية:

لقد تطورت البحوث في الفروق الفردية حتى أصبح علما له أصوله ومناهجه وتشبعت ميادين هذا العلم حتى شملت الشخصية الإنسانية كلها ففي عام 1895 نشر "بينه" Binet و"هنري" Heneri. مقالا بعنوان علم النفس الفردي قدما فيه أول تحليل منظم لأغراض ومجال ومناهج علم النفس الفارق ومنها:

– دراسة مدى و طبيعة الفروق الفردية في العمليات النفسية.

– اكتشاف العلاقات المتبادلة بين العمليات العقلية لدى الفرد وذلك يتسنى لنا الوصول الى تصنيف العوامل و تحديد أي الوظائف أكثرها أهمية.

ثم ظهر بعد ذلك كتاب علم النفس الفارقي لـ: "شترن" ولقد ميز المشكلة الجوهرية في علم النفس الفارقي في ثلاثة نواحي:

– ما مدى وطبيعة الفروق في الحياة النفسية للأفراد والجماعات؟

– ما العوامل التي تحدد وتؤثر في هذه الفروق؟

– كيف تظهر هذه الفروق ؟ هل يمكن معرفتها بالكتابة وصور الوجه ؟ ولقد ذكر بينه في مقال له عام 1895 عشرة أنواع من الاختبارات التي تكشف في رأيه عن أوسع قدر من الفروق الفردية وهي اختبارات للذاكرة، والتصور العقلي، والتخيل، والانتباه، والفهم والقابلية للاستهواء والتذوق الجمالي، والمشاعر الأخلاقية والقوة العضلية وقوة الإرادة والقدرة الحركية، وكذلك التمييز البصري.**(خيرالله،دس،ص310)**

لقد كانت قضية الأثر النسبي للخبرة (العوامل البيئية) مقابل الفطرة (العوامل الوراثية) على النمو من أكثر القضايا المثيرة للجدل في علم النفس والتربية الخاصة. وفي الوقت الحاضر فلم يعد السؤال المطروح هو هل تلعب الوراثة ؟ أو هل تلعب الخبرة دورا مهما في النمو الإنساني ؟ فكلاهما يلعب دورا و النمو نتاج التفاعلات بينهما. وكما أشار "هالاهان" و"كوفمان" Hallahan.Kauffman ,1985 ، فإنّ " الوراثة تحدد مدى ما قد يستطيع الفرد بلوغه من حيث النمو المعرفي، ولكن البيئة تحدد الى أي مدى يقترب الشخص مت تحقيق تلك القابلية ".

فقد بينت الدراسات العلمية حول الحرمان من جهة والاستثارة من جهة أخرى أثر الخبرة على النمو وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. فهذه المرحلة تزخر بما يعرف بمراحل النمو الحرجة أو الحساسة وهي الفترات التي تكون فيها قابلية الطفل للتعلم والنمو في ذروتها وكان من أهم العوامل التي أعطت دفعة قوية لبرامج التدخل المبكر والأدلة العلمية المقنعة التي قدمتها البحوث العلمية حول الأثر الكبير المبكرة على النمو. فقد أشارت تلك البحوث الى أن الذكاء ليس شيئا ثابتا بل هو متغير ويمكن تحسينه بشكل جوهري من خلال تنفيذ برامج تدريبية مكثفة.ومن ناحية أخرى،فثمة إجماع يبين أنصار نظريات علم النفس والنمو المختلفة على أهمية الدور الذي تلعبه الخبرات الأسرية والمدرسية والمجتمعية في تشكيل استجابات الشخص،وتحديد مستوى تكيفه،وسماته الشخصية،وغير ذلك**(الخطيب،2005،ص91)**

إن حالات المشاكل التربوية والتعليمية كثيرا ما تحدث تغييرا في الخبرات التعليمية داخل الغرفة الصفية للمتعلمين الذين يواجهون مشكلات متنوعة على مستوى الأداء، والمهارات والاستعدادات والقدرات(الكفاءات)، ويواجهون أيضا مشكلات سلوكية ومعرفية، ترجع الى الفروق الفردية التي لا يدركها الأستاذ داخل الغرفة الصفية.

فالفروق الفردية كما عرفها "دريفر Drever بأنها الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة. ويعرف البعض الفروق الفردية الاختلاف في درجة وجود الصفة (جسمية أم نفسية) لدى المتعلمين، مقاسة بالدرجة المئينية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق بين المتعلمين وتحديد مستوى كل متعلم في صفة معينة، ومقاسة بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل المتعلم في أكثر من صفة،لأنه من خصائص الدرجات المعيارية لأي توزيع تكراري أن متوسطها يساوي صفرا – وانحرافها المعياري يساوي واحد.(**خيــر الله،د س، ص310)**

فالتعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين ومعالجتها، تكمن في تطبيق بيداغوجيا الفارقية التي يقوم بها أستاذ المدرسة الابتدائية والفريق التربوي للنظر في العوامل التي كانت سببا في التفاوت، والفروق الفردية داخل الغرفة الصفية.

01 – البيداغوجيا الفارقية :

هي العملية التربوية التعليمية التي تعمل على انشغال المتعلم دون إهمال بقية المتعلمين (الاهتمام بالفرد دون صرف النظر وإهمال الجماعة). مركزا على التفاوت بين الأهداف للتعلمات، بحيث تكون منظمة وتمس كل خصوصيات المتعلم.

فبيداغوجيا الفارقية هي عملية إجرائية تهدف الى جعل التعلم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا من أجل التحكم في الأهداف والكفاءات المستهدفة، وما يميز هذه البيداغوجيا أنها:

– مفــردة تعتــــرف بالمتعلـم كـفرد لــه تمثــلاته الخــاصة.

– متنوعة تقترح مجموعة مسارات تعلمية تراعي قدرات المتعلم.

– تعتمد على تفويج المتعلمين (لديهم قدرات مختلفة) تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار القدرات وتحقيق نفس الأهداف وقيادتهم نحو التفوق والنجاح.(**رحيمــو،2006**)

كما تعرف هــالينة برزسمــيكي H.Przemyky ، بيداغوجيا الفارقية كونها بيداغوجيا المسارات وتعتمد إطارا مرنا حيث تكون التعلمات واضحة ومتنوعة بما فيه الكفاية حتى يتعلم المتعلمين وفق مساراتهم في امتلاك المعارف.(**الصــدوقي،د س، ص52**)

1– 2– أنواع البيداغوجيا الفارقية :

1– 2–1– البيداغوجيا التنوعية: ويعتمد فيها على تقنيات وأنشطة متنوعة، وهذا حسب ما يقتضيه الفضاء التربوي (الزمن، حصة بناء التعلمات). فمثلا عند قيام الأستاذ الدّرس الأول حول العمليات الحسابية(الجمع) يعتمد فيها على تقنية تعديل السلوك المعرفي، ثم ينجز الدّرس الثاني حول(الطرح) باعتماده على تقنية تحليل المهمات.

1– 2– 2– بيداغوجيا المداخل المتعددة: حينما يقوم المعلم بتقديم درس ما في مادة التاريخ(أحداث08 ماي 1945) يستعمل فيها تقنيات متنوعة بكيفية متزامنة(المشاهد والصور، الحركات، اللغة، تحليل المهمات...).

1- 3- متطلبات البيداغوجية الفارقية:

إن العمل باستراتيجيات البيداغوجيا الفارقية تتطلب ما يلي:

1- 3-1- فارقية مسارات التعلم: يوزع المتعلمون الى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على نفس الهدف وفق مسارات مختلفة، وضعت عبر مسارات متنوعة للعمل المستقل.

1- 3-2- فارقية مضامين التعلم: يوزع المتعلمون الى مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على مضامين مختلفة يتم تحديدها على شكل أهداف(معرفية، منهجية، سوسيو وجدانية).

1- 3-3- فارقية البنيات: يوزع فيها المتعلمين الى عدة مجموعات(تقسيمهم الى مجموعات فرعية) في بنيات داخل الغرفة الصفية.**(الصدوقي،د س،53)**

1- 4- أهداف البيداغوجيا الفارقة: تعتبر بيداغوجيا الفارقة، بمثابة المقاربة للحد من المشاكل التربوية والتعليمية، فهي تقنية أساسية للوصول بالمتعلمين الى تحقيق الهدف المنشود ألا وهو التحصيل الدراسي الجيد للتعلمات. ومن أهم أهدافها:

- العمل على تنمية المهارات الأساسية للمتعلمين، وإثارتهم بما يملكونه من قدرات داخلية لاستثمارها في العملية التعليمية وفي بناء التعلمات.

- تنمية الاستعدادات والقدرات التي من شأنها تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين.

- تهدف الى الدمج داخل الغرفة الصفية وخارج المؤسسة التربوية(نفسية،سلوكية،اجتماعية، تعليمية،...).

– تنمية الدافعية التي ينتج عنها من تنافس، نحو الانجاز، الشيء الذي يزيد من وتيرة الأداء للمتعلمين في ميدان البحث عن الحلول الموائمة لعوائق التعليم والتعلم، أي التحصيل بصفة عامة، وفي مختلف المحالات.**(عباد،2015،ص125)**

02 – بيداغوجيا الخطأ:

2–1– مفهوم الخطأ: سلوك مخالف للصواب ومؤشر على فشل التعليم والتعلم لذا يجب التخلص منه، ما يجعل المتعلم يحس بالدونية وعدم الثقة بالنفس. وفي مفهوم آخر فهو معرفة غير مكتملة ومرحلة من مراحل سيرورة التعلم وحل المشكلات، فعل يفتح الطريق للوصول الى الحقيقة ويشكل نقطة انطلاق المعرفة.**(الفاربي،2012،ص28)**

فعندما نتكلم عن التعلم فحتما هناك مشاكل وصعوبات تكون ملازمة للمتعلم في تعلمه (صراع ذاتي،عدم الثقة) وبالتالي يكون المتعلم غير متزن في تحصيل المادة المدروسة (المعرفة) ويرجع هذا الى عمليات التفكير وتنظيمها، بحيث يجب أن يكون هناك نسق في التفكير من أجل تعديل المعرفة تدريجيا. كما يجب مراعاة المؤشر الذي كان سببا في هذه المشكلة أو الصعوبة(عدم تقويم الخطأ) في حينه. فتعدد الزّلات والأخطاء وتراكمها يشكل عائقا للمتعلم أثناء التعلمات، ويصعب عليه مجارات ومسايرة البرنامج الدراسي.

فبيداغوجيا الخطأ تعترف بحق المتعلم بالمحاولة والخطأ بحيث يصوغ الفرضيات، يقيس،يستنتج،يعمم ويجرب الحلول مايجعله يكتشف أخطاءه ويعدلها،كما تعطي قيمة خاصة للخطأ في مسيرة التعلم وتعتبره لحظة هامة في انطلاق المعرفة وبنائها**(الفاربي،2012ص28)**

2–2– المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الخطأ:

من المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الخطأ التي تعالج الفروق بين المتعلمين والتفاوت في التحصيل، يمكن الإشارة الى المبادئ الآتية:

2-2-1 – مبادئ مرتبطة بالمتعلم :

– لـكل متعلـم وتيرتـه الخـاصة في التعلم كمـا أنَّ له اهتمـام خاص بمواضيع التعلـم.

– لكل متعلم مكتسباته القبلية من خلال تفاعله مع محيطه، لذا فهو ليس صفحة بيضاء.

2-2-2- مبادئ مرتبطة بالمدرس:

– لكل مدرس وتيرته الخاصة في التدريس، كما أنَّ له تجربته المهنية الخاصة.

– لـكل مـدرّس مكـتسباته المـعرفية والثـقافية والاجـتماعية.

– يظهر انسجام المتعلمين مع أسلوب المدرس إذا كان يوافق وتيرتهم وأساليبهم.

2- 2-3- مبادئ مرتبطة بالمعرفة:

– المعرفة المدرسية تختلف عن المعرفة العفوية الشعبية التي اكتسبها المتعلم في محيطه.

– المـعرفة العـفوية أكـثر رسـوخا عنـد المتعلـم لأنَـه اكتسبـها طبيعيا وترسخت لـديه.

– المتعلـم يميل الى استعمال معرفته العفوية بدل المعرفة المدرسية حين حصول تعارض.

– المعرفة التي يبنيها المتعلم بنفسه أكثر ثباتا ورسوخا من المعارف الجاهزة التي تقدم له فالمعرفة ليست حقيقة مطلقة بل هي حقيقة مؤقتة ونسبية.(**الـفاربي، 2012، ص22)**

2-3- مصادر الخطأ:

2-3-1- الأخطاء المرتبطة بالمتعلم:

– أخطاء منتظمـة تتكـون مـن نفـس النـوع أو مـن أنـواع مختلفـة وتتصـف بالتـواتر.

– أخطاء عارضة بحيث تكون غير منتظمة، ترتكب غالبا بسبب السهو، عدم الانتباه، عدم التركيز،...

2-3- 2- الأخطاء المرتبطة بجماعة القسم :

- الخطأ المعزول والذي يرتكبه بعض المتعلميـن بشكل انفرادي، يحتاج لدعم فردي.

- الخطأ المتواتر الدال والذي يرتكبه جل المتعلمين يتطلب إعادة النظر في الطرائق.

2-3-3- الأخطاء المرتبطة بصياغة التعليمات (الأسئلة،الملاحظات،التوجيهات)

- تقـديم تعليـمات مـزدوجة أو غامضـــة أو تقديمـــها في ظــروف غيــر منـــــاسبة.

- صياغة أسئلة غير واضحة أو قابلة لتأويلات مختلفة دون التأكد من فهم المطلوب.

2-3-4- الأخطاء المرتبطة بطبيعة المعارف:

- الأخطاء البسيطة ترتبط بتفاصيل المفاهيم التي استعصى على المتعلم ضبطها، وهي أخطاء يمكن تصحيحها فورا وفي سياقها بإجراء سريع يمكن من ذلك.

- الأخطاء المركبة التي قد يعبر عنها المتعلم في سؤال أو استفسار يعمل المدرس على الإجابة عنه أو إحالة المتعلم الى مراجع في الموضوع.

- الأخطاء المعقدة ترتبط بتمثلات ومفاهيم خاطئة لدى المتعلم، يعمل المدرس على دمجها في إطارها التربوي المناسب الى أن تتضح معالمها تدريجيا للمتعلم.

- الأخطاء المعيقة وتعتبر أصعب الأخطاء، يكون الخطأ مقترنا بعائق يحول دون وصول عقل المتعلم للحقيقة، على المدرس التغلب على العائق للوصول للخطأ ثم تصحيحه.

2-3-5- الأخطاء المرتبطة بالمكتسبات السابقة:

- للمكتسبات الســـابقة أثر سلبـــي أو ايجابـــي على مســـار المتعلم واكتساب معارف أخرى.

- المعارف السابقة غير الراسخة قد تؤدي الى ارتكاب أخطاء ذات آثار سلبية على التعلم والتحصيل. **(الفـــاربي،2012،ص03)**

2 – 4 – تشخيص الخطأ :

الخطأ مؤشر دال على معرفة مكتملة وعلى صعوبة أو ضعف يلاقيه التلميذ ويشكل التشخيص إجراءً منهجيا لتحديد طبيعة الخطأ وتحليل أسبابه وتحديد مدى تواتره ويكون بإتباع الخطوات :

– تحديد الصعوبات التي تحول دون التعلم والتي تتكرر باستمرار رغم محاولة معالجتها.

– وضــع قوائم لــلأخطاء الفردية والجماعية لمجموعة تلاميــذ مع تحديد نسب تكــرارها.

– قيــاس حجــم أو كثافــة الأخطــاء الفــردية أو الجمــاعة عند التــلاميذ.

– البحث عن أسبــابها وعــوامل حـــدوثها.

– بحث التمثلات والتصورات التي قد تكون عائقا أمام التعلم أو تفسير أخطاء معينة.

– تحديد وسائل العــــلاج.**(الــفاربي، 2012،ص38)**

3 – نظرية الذكاء المتعددة وتوظيفها :

يختلف الأفراد في قدراتهم العقلية ولا سيما الذكاء، ويشير مفهوم الذكاء الى جملة قدرات تتمثل في القدرة على التعلم وحل المشكلات والتكيف والتفكير المجرد. لقد بدأت دراسة الذكاء بالمحاولات التي قدمها السير "**فرانسيــس جالتــون**" حيث اعتبر "**جالتــون**" أن الذكاء ذو أصل تكويني، وكذلك المساهمات التي قدمها ألفرد بينه المتعلقة ببناء اختبارات للذكاء ومحاولاته في تحديد طبيعته والعوامل المرتبطة به.**(الــزغلول،2010،ص153)**

ومن النظريات التي حاولت تفسير الذكاء نظرية العاملين لـ "**سبيـــرمان**" ونظرية القدرات العقلية الأولية لـ "**ثيـرستــون**"، ونظرية العوامل المتعددة لـ "**ثـرونــدايك**"، ونظرية الذكاء المتعدد لـ "**جيـلفــورد**"، ونظرية الذكاء السيال والمتبلور لـ "**كــاتل**"، ونظرية "**فيــرنــون**" في الذكاء، ونظرية "**جــاردنر**" في الذكاء المتعدد الذي يعتقد أن هناك عدة أنواع من الذكاء

منفصلة نسبيا عن بعضها بعضا، فالمتعلمين المختلفين يملكون أنواعا مختلفة من الذكاء. فبعض المتعلمين قد يبدون قدرات واعدة في اللغة، وآخرون يتفوقون في الموسيقى، وآخرون لديهم القدرة المتميزة في تعلم الرياضيات أكثر من زملائهم، وهكذا. كما يقترح "**جـــاردنر**" جملة من أنواع الذكاء وهي كمايلي:

1-الذكاء اللغوي: وهو القدرة على استخدام اللغة بكفاءة سواء كانت اللغة شفوية أم مكتوبة.

2-الذكاء المنطقي(الحساب):وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على الاستدلال

3-الذكاء البصري(الفراغي): وهو القدرة على إدراك الشكل والفراغ واللون والخطوط وتمثيل الأفكار الفراغية والبصرية على شكل رسومات وكذلك إدراك التفاصيل فيما نراه وتصور الأشياء البصرية في عقولنا.

4-الذكاء الجسمي(الرياضي): وهو القدرة على استخدام الجسم بكفاءة ومهارة والتعبير عن الأفكار والمشاعر وحل المشكلات باستخدام الجسم وحركاته.

5-الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على إدراك الأنغام والألحان، وتأليف الموسيقى وفهمها وتذوقها.

6- الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على التعرف على النباتات والمعادن والحيوانات وتصنيفها .

7- **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على فهم مشاعر الناس الآخرين ودوافعهم ونواياهم والاستجابة لها بكفاءة.

8-الذكاء الشخصي: وهو القدرة على معرفة الذات وفهمها والتعرف على أوجه الشبه بين الإنسان والآخرين، وتحديد السمات التي يختلف فيها عن الآخرين.**(العـتوم،2005،ص143)**

06 - آليات العمل في حصة المعالجة البيداغوجية:

أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية يجب أن نعتمد على معايير مهمة التي ينبغي الإشارة إليها وهي :

- اعتماد التعلم على مبدأ التعلم الفردي إذ تقدم الخبرات لكل تلميذ على حسب مشكلته ونوعها وحسب ميزات التلميذ أي نموذجه التعلمي أو من خلال المجموعات الزمنية فيتم تقيم الخبرة لمجموعة من التلاميذ لا يتجاوز أربعة حسب تقاربهم في المشكلة.

- يتم تدريس تلاميذ المصادر حصة دراسية واحدة، ثم يعودون إلى الصف العادي بقية اليوم الدراسي وفقا لمفهوم الدَمج في الصفوف العادية.

- تلقي التلميذ الخبرات التعلمية وفق مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسبه لضمان اكتساب المهارات بشتى الطرائق والأساليب.

- تلقي التلميذ المعارف والخبرات التعليمية بما يناسب حاجاته والصعوبة التي يعاني منها.

- تكوين علاقة محبة وألفة وتقارب بين المعلم والتلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل.

- العمل على تحسين جميع جوانب الشخصية المختلفة للتلميذ الذي يعاني من مشكلات تربوية من الناحية الاجتماعية والسلوكية والمعرفية.

- العمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلميه.

- التركيز على نقاط القوة لدى الفئة التي تعاني من مشكلات تعلميه واستغلال ذلك الجانب في تحسين تعلمهم.

- العمل ضمن فريق واحد متكامل لتحسين مستوى الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية.**(مــلكاوي، 2012،ص12)**

07 - تقنيات تنظيم حصة المعالجة البيداغوجية:

قبل وضع البرنامج في حصة المعالجة البيداغوجية يجب على المعلم أن يحدد الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل، ثم يليها التقنيات لتنظيم حصة المعالجة:

7-1- مرحلة الكشف: وهي عملية تهدف إلى تحديد التلاميذ الذين قد يحتاجون مدرسية داعمة إضافية بسب وجود مؤشرات غير مطمئنة حول نموهم وتعلمهم وقد يغطي الكشف الوضع الصحي العام للتلميذ وقدراته الحسية(السمعية،البصرية) وقدراته التعليمية ونموه (الحركي،اللغوي،الاجتماعي،المعرفي،...). ويتم الكشف باستخدام اختبارات وأدوات خاصة متنوعة، وإذ بينت المعلومات التي تمّ جمعها أنّ لدى التلميذ مشكلات أو صعوبات معينة يقوم المعلم أو الفريق التربوي تنفيذ الإجراءات الممكنة لتعليم التلميذ الذي يعاني من ضعف التحصيل.(**الحـديد،2005،ص 106)**

7-2- تحضير البيئة الفيزيقية: ويقصد بها تحضير قسم ملائم تتوفر فيه جميع الظروف (الإنارة الجيدة، مائدة مستديرة، سبورة متحركة،...) بحيث تمكن المعلم من تدريس هذه الفئة في جوّ جيد، وتتيح للمتعلم الدافعية من أجل سدّ النقص والعجز.

7-3- الوسائل التعليمية (الأنشطة التعليمية): والمتمثلة في وسائل الإيضاح الحديثة التي تتماشى مع متطلبات الدّرس المستدرك وهذا من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية.

7-4- تحضير المعلم: على المعلم أن يقوم بعملية التحضير الجيد وبشكل مقنن حول المشكلات التي يعاني منها التلميذ، وهذا بإعداد نماذج ومذكرات لها علاقة بنوع المشكل أو الصعوبة،(تحديد الهدف، تحديد المحتوى، الطرائق التدريسية،...).

8-5- مساعدة التلميذ: يجب على المعلم مساعدة المتعلم الذي تواجهه مشكلات تعليمية وهذا بالتركيز على المهمات من خلال العمل ضمن برنامج فردي أو مجموعة مصغرة.(**نبهان،2008،ص115**)

7-6- عدم إعادة الدّرس: لا يعتمد فيها المعلم على إعادة الدّرس، بل يقوم ويقدم أعمال تطبيقية وتمارينات حول الدَّرس المستهدف أثناء المعالجة، بالإضافة الى عدم إكثار التمارين من اجل نزع الملل وعدم إرهاق التلميذ(قدرة التلميذ).

7-7- عملية الدمج: على المعلم أن يقوم بدمج التلميذ الذي يعاني من ضعف التحصيل مع العاديين وهذا بإشراكه في الحصة العادية كأن نطلب منه القراءة الكتابة، أو الحساب أو التعبير عن مشهد.

7-8- المراقبة والملاحظة: يقوم المعلم بمراقبة وملاحظة التلميذ الذي يعاني من مشاكل تعليمية وهذا بوضعه في الصفوف الأولى، وبضبط وإعداد سجلات المتابعة اليومية للتلميذ ،كما يعد قوائم أسماء التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل.(تصميم كراسة المعالجة البيداغوجية). وهذا ما هو موضح في الجدول رقم: 02

جدول 02 : يوضح نموذجًا لكيفية تصميم كراسة المعالجة البيداغوجية

العدد	الاسم واللقب	العجز– مشكل– نقص	النشاط	الموضوع المستهدف للتعديل والعلاج
1	أ	ضعف في التركيز	إملاء	التاء المربوطة
2	ب	ضعف الإدراك	كتابة	كتابة جمل
3	ج	ضعف التفكير	تعبير	سرد قصة
4	د	غياب	النَّحو	أسماء الإشارة
5	هـ	تشتت الانتباه	تربية رياضية	العمليات الحسابية

08 – استراتيجية التدريس أثناء حصة التربية الاستدراكية:

يقصد بالإستراتيجية الطريقة والإجراءات التي يعتمدها المعلم للوصول الى نواتج تعلم محددة منها المعرفي والمهاري والنفس حركي،...وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلم أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وهي كالتالي:

8-1- استراتيجية تحليل المهمات :

ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية على النحو التالي:

- مراقبة الأخطاء التي يقع فيها التلميذ وتحديدها.

- وضع وتحديد الأهداف الخاصة لكل خطأ.

- بدأ حصة المعالجة البيداغوجية بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة (البدء من السهل وانتهاء بكافة المهمة).

- تحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية.

- تجزئة المهمة التعليمية الى وحدات صغيرة (مهارات فرعية).(**جدوع،2007،ص172**)

ويقصد بالمهمة مجموعة من المهارات النفس حركية، التآزر بين الحواس والدماغ.

مثال: استخدام اليد مع حاسة البصر في كتابة جملة اسمية.

8-2- استراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية: يركز المعلم على تدريب العمليات النفسية المرتبطة بالمشكل أو الصعوبة، فمن المفيد تدريب المتعلم على الانتباه لتسلسل المثيرات السمعية أو البصرية وزيادة مدة الانتباه عند أداء المهام البصرية، ثم ننتقل بشكل متسلسل الى مهارات أخرى.(**حسن،2009 ،ص148**)

وعلى المعلم تطوير المتطلبات السابقة مثل مهارة الاستعداد للتعلم عن طريق التدريب الذي يهدف الى التقليل من الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه في حصة المعالجة البيداغوجية.

8-3- استراتيجية زيادة الدافعية:ويمكن هنا تدريب التلميذ أثناء التعلم ببذل الجهود ومضاعفة العمل من أجل الوصول لأهدافهم كنتائج للتعليم الذي من شأنه أن يعزز من ثقة التلميذ بنفسه إذا ما لاحظ تقدمه العلمي،وهذا يتطلب من المعلم الاهتمام بالتوقعات الايجابية ونبذ التوقعات السلبية والعمل على تحديها مما يفسح المجال أمام التلميذ الشعور بالإنجاز والمتعة مما يزيد من دافعيتهم نحو مواصلة المهام التعلمية.**(البطانية،2005 ص191)**

8-4- استراتيجية تعديل السلوك المعرفي: يعد أسلوب تعديل السلوك من الأساليب التي يعتمد عليها في معالجة المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم التلميذ أكاديميا من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف، والمتغيرات البيئة الحالية ذات العلاقة بالسلوك وخاصة منها التي تحدث بعد السلوك، ويتضمن تعديل السلوك تقديم الأدلة على أنّ تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك.

ومن أهم طرق التعامل مع فئة ضعف التحصيل والتي يؤكد عليها أسلوب تعديل السلوك يستخدم وسائل عديدة :

*الثناء الدائم على كل عمل جيد يقوم به التلميذ وإجابته على التساؤلات ومتابعة لما يقال له.

*إعطاء التلميذ وقت إضافي يكون فيه برنامج ترفيهي.

*إعطاء مكافآت فورية فور إجابته السَّليمة على كل سؤال، أو أدائه لواجبات محددة.

*التشجيع بالدرجات العالية وبشهادات التقدير.**(حسن،2009،ص153)**

8- 5- استراتيجية التعليم الذاتي: ترتكز هذه الإستراتيجية على تطوير الجانب التأملي والضبط الذاتي لدى المتعلم عند القيام بحل المسائل والتمارين في المادة المستهدفة للمعالجة البيداغوجية، وعلى تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة بشكل مستمر. فالتلميذ الذي يعاني من مشكلة تعليمية لا يقف للتأمل في متطلبات المهمة المعطاة له، ولكنه يندفع ليجيب فيبدأ بالخلط وعدم التمييز بين الفعل الماضي والمضارع مثلا،...وتعتمد هذه الإستراتيجية على ما يلي :

- الفـــهم الجيـــد.
- العمليات العقلية.
- معالجة المعلومات بحيث لا يعتمد على الحفظ، وإنما استخدام التأمل والتفكير والاستنتاج والمقارنة.

8-6- استراتيجية المواد التدريسية: ويقع الـواجب الأكـبر في هـذه الإستـراتيجية على المعلم، بحيث يجب عليه أن يكون قـادرا على تقسيـم محتـوى المنهاج إلــى أجـزاء صغيرة وعلى شكل خطـوات صغيرة منتظمة متسلسلة تسـلسلا منطقـيا، كـل خطوة لها عــلاقة بسابقتـها مـراعيا العـناصر التــي يشمـلها محتـوى المنـهاج الـدراسي والعمــليات الـلازمة لإنجازه.**(جـــدوع،2007،ص186)**

ولتتحقق هذه الإستراتيجية فإنّ على المعلم أن يكتشف من خلال التشخيص نقاط الضعف لدى التلميذ حتى يتعرف على نقطة البداية التي يبدأ منها المعلم في تنفيذ استراتيجية العلاج ولهذه الإستراتيجية مراحل:

أ- **التهيئة للتعلم** : تهدف هذه المرحلة إلى تنشيط المعرفة (الخبرات) القبلية، وتركيز اتجاه التعلم، وإثارة الانتباه والاهتمام، وفيها يقدم المعلم تمارين مشابهة، حيث يطلب من المتعلمين حلِّ.

التمرين: مع رزان 25 دينارًا أرادت أن تعطي أخاها 42 دينارًا، فكم دينارًا آخر تحتاج لتحقق هدفها ؟

ثم تنشيط خبرات التلاميذ السابقة بالأسئلة التالية :

– ما هو هدف رزان ؟ هل حققت رزان هدفها ؟ هل يستطيع أحدكم أن يرسم صورة تمثل هذه التمارين ؟

- قد يرسم البعض هذا الشكل :

25 دينارًا	؟

باقي الدنانير .

- ما الذي علينا أن نجده ؟
- كيف تجد الجزء الآخر إذا عرفنا العدد الكلي وأحد الجزئين ؟
- هل توجد طريقة لحل هذا التمرين ؟

وعلى المعلم هنا أن ينتبه إلى الأخطاء المفاهيمية، فقد يفكر بعض التلاميذ أن عليهم أن يجمعوا العددين ظنًا منهم أنّ التمرين موقف جمع (25 + كم =42)، ثم يتم توجيه التلاميذ إلى أنّها مسألة طرح (42–25)، وعلى المعلم أن ينتبه لخطأ العكس المفاهيمي 2>5 ولا يجوز عكس الطرح.

$$\begin{array}{r} 42 \\ -\,45 \\ \hline =23 \end{array}$$

وأنَّه لا توجد آحاد كافية في (2) لنأخذ منها (5)

وعندها يتوصل التلميذ إلى الحل الصحيح . ثم نقوم بتركيز اتجاه التعليم بتوسيع الهدف إلى طرح عدد من ثلاثة منازل بنفس المسألة.

642−325=.....، 426−352=.....

ونطلب من التلاميذ أن يجدوا أوجه الشبه والاختلاف بين المسألتين مع التركيز على كيفية الحل في خانة الآحاد والعشرات والمئات بالاستعانة بالمكعبات والأدوات المبسطة في الطرح والأعداد وغيرها، مع إعطاء أمثلة أخرى ومتنوعة لنفس الأرقام مع تبديل مواضعها في الخانات للتأكيد من فهم التلاميذ لفكرة قيمة العدد في الخانات المختلفة.

481−253=.....، 418−253=.....

ب− التطبيق، الإدماج، التعميم: في نهاية كل حصة للمعالجة البيداغوجية أن تتيح الفرصة للتلاميذ بالمشاركة والنقاش فيما تعلموه واطلب منهم أن يلخصوا ويحددوا:

- التمارين الأكثر صعوبة.
- أسباب صعوبة التمارين وأين تكمن هذه الصعوبة.
- أسهل الطرق للحل كما يتوقعونه.
- أبعاد التأكيد على فهم الدرس من خلال النقاط التي لخصها التلاميذ سابقا.

خــلاصة:

في هذا الفصل تم التطرق لموضوع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي، من مفهوم إلى التعرف على الأهداف ومتطلبات الأنشطة، والفئة المعينة والآليات والتقنيات والاستراتيجيات لتنظيم حصة المعالجة البيداغوجية، حيث تم التركيز على هذه الإستراتيجية التي تعتبر عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ذات الأهمية في ميدان التربية، فحصة المعالجة البيداغوجية تتطلب أدوات ومنهجية علمية تتماشى مع مراحل سير الحصة، والمتمثلة في التشخيص إلى شبكات التقييم، وتعديل التعلم لدى المتعلم، كما أنّه تم توضيح استراتيجية المعالجة البيداغوجية التي تمكن المعلم من تسيرها وحل المشاكل التعليمية للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل، والعمل على تمكين المتعلم من الوصول إلى الأهداف النهائية والكفاءات المستهدفة حسب ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات.

الفصــل الثــالث

من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

تمهيــد:

لقد انشغل علماء التربية بالتّعليم والتّعلم منذ فترة طويلة فأسّسوا نظـريات يعتمد عليها التّعلم وتمّ تطبيق عدة دراسات من أجل الوقوف على كيفية إيجاد الحلول داخل الغرفة الصفية. ومن ثمرة الانجـازات اعتماد الأهداف في العملية التدريسية السلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بموقف التعلم، وهو عبارات تصف النتيجة المنتظرة في نهاية العملية التعليمية التعلمية حيث يمكن أن تكون نشاطا أو درسا، أو مجموعة دروس أو فترة تكوينية.

ومنه ينبغي للمتعلم أن يكون قادرا للوصول للتعلمات بشكل أدائي عند نهاية تعليم معين فهو تغير بتعلق ما يود المعلم إحداثه للتلميذ والذي سيوصف بصيغة سلوك مقاس. فأسلوب التدريس بالأهداف يجعل العملية التربوية تتصف بالعقلنة والفعالية والمردودية ويعمل على جعل الممارسة التعليمية قائمة على التخطيط الهادف التي تنقل المتعلم من وضعية معينة إلى وضعية أخرى وفق ما يراه القائمين على العملية التعلمية.

كما شهد أيضا التعليم تطورات في مناهجه وإستراتيجيته، وهذا راجع الى التّطور العلمي والتّكنولوجي الذي فرض على تعديل كل المؤسسات الاقتصادية وإدارتها والمجتمعات وتكيفها وتفاعلها، وتطوير عملية التكوين والتأهيل لزيادة من رفع الكفايات لدى العقل البشري واستثماره، ففي سنة 1879 ظهر أول مخبر في علم النفس على يد العالم "**فونت**" الذي يهتم ببنية العقل عن طريق تحليل وفحص استجابات الأفراد من خلال تقاريرهم عن أنفسهم، من هذه القاعدة مهّد لظهور مقاربة تعتمد على العمليات العقلية. كيف يتم استغلال التفكير والإدراك، والتذكر، والانتباه في العمليات التّعليمية التّعلمية لحلّ مشكلات تربوية داخل الغرفة الصّفية، ولكي يكون المتعلم فعّالا ناجحا في مشواره الدّراسي يجب أن تتولّد فيه كفاءة ضمنية قابلة للملاحظة بحيث يكون قادرا مستعدا، مهاريا في كل التّعلمات التي يتعلّمها وهذا ما يسمى:"**المقاربة بالكفاءات**".

أولا : المــقاربة بالأهـــداف

01 – تعريـف الهــدف

أ – **الهـدف لغــة:** هو كل ما ارتفع من بناء أو كثب رمل أو جبل، ونجد هناك مترادفات في المراجع منها الغاية، المقصد، المرمى، الغرض، المأرب.

ب – الهـدف اصطلاحـا:

– **فــي علــم النفــس:** هو النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال سواء كان الهدف مقصودًا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا ؟

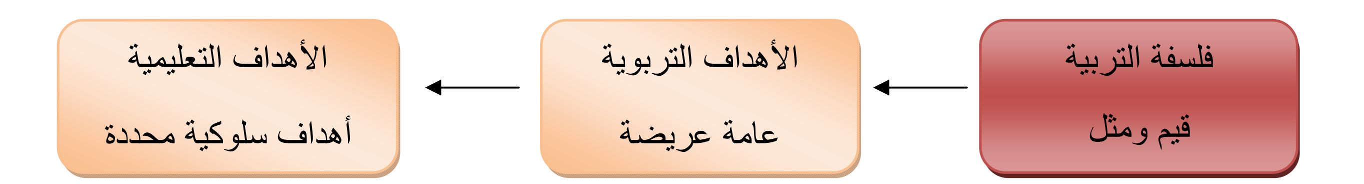
ويعتبر"**بـونــي مـاكـدوجـل**"(**Bonnie Macdougal**) أكثر علماء النفس تأكيدًا على الغرض في السلوك الإنساني. ومن جهة نظر"**تولمــن**" فإنَّ الهدف يرتبط بالحاجات الفيزيولوجية باعتباره مشبعًا لها.(**عبـــاد،2006، ص20)**

– **فــي التربيــة:** يعني تنظيم النشاط والعوامل الداخلية في المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى، فهو يتضمن اتجاها للنشاط والعمل كما يساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات اللاَّزمة للوصول إلى النتائج المنشودة. والهـدف عمـل منظـم بخطـواته المتسلسلة والمتتالية والقائمة على دراسة الظروف المحيطية وعلى بصر بالاحتمالات المختلفة أثناء التحرك نحو توقعات وتطلعات معينة.(**فرحـــان،2006،ص69)**

يقول"**جــون ديـوي**" في معنى الهدف ومضمونه "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي"، وبعبارة أخرى " أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما. في موقف معين بطرق معينة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة".(**أبومـغلي، 2004،ص45)**

02 – فلسفة التربية والأهداف التربوية والتعليمية:

تعتبر فلسفة التربية نقطة البداية والمرتكز الأساسي للأهداف التربوية خاصة والأهداف التعلمية عامة، إنَّ فلسفة التَّربية تساعد في صياغة الأهداف على درجة عالية من العمومية والمثالية، وحتى نترجم هذه الأهداف إلى أهداف تربوية ينبغي ترجمة هذه العموميات إلى خصوصيات والمتتاليات إلى وقائع عملية، كما أنَّ هذه الأهداف التربوية يجب أن تترجم إلى أهداف تعليمية ويجب أن تفكك إلى أهداف سلوكية للتَّمكن من ملاحظتها ومن ثمَّ قياسها وتقديمها.



الشكل رقم 03 العلاقة بين فلسفة التربية و الأهداف التربوية والتعليمية

إنَّ فلسفة التربية تعتبر انعكاسا لفلسفة المجتمع ولذلك نجد أنَّ الأهداف التربوية في أي بلد تصاغ من تناغم المجتمع وفلسفته.(**يعقوب، 2008، ص30**)

مثال:الجزائر←المعتقد الإسلام، اللغة العربية، الامازيغية، الجغرافيا، العادات والتقاليد..

03- أهمية الأهداف السلوكية في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

1- صياغة الهدف على صورة سلوك محدد يساعد على الفهم والتفسير.

2 – إن الناتج التعليمي المحدد بدقة يساعد على فهم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم وتؤثر في تعلمه.

3- تساعد المتعلم على قراءة خريطة جدول مواصفات أهدافه التعليمية بحيث لا يكون تركيزه على جانب دون آخر كالتَّركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى.

4- تساعد المتعلم على اختبار ذاته وتوجيه جهود الذاتية نحو تحقيقها.

5- تساعد المعلم على تبصرته لبنية المادة والمناهج فيراعهما أثناء تقديهما للمتعلم.

6- كما صيغت الأهداف بصيغ تامة وواضحة ومحددة تبين اختبارات تحصيلية مناسبة.(**القطامي، 2008، ص44**)

7- تسمح للمعلم بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم، وما لم يحدد نوع هذا التغير، أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.(**نشواتي،2003، ص49**)

04 - خصائص الهدف السلوكي: يجب أن تتوافر مجموعة من الخصائص في الهدف السلوكي حيث يكون هدفا قابلا للتطبيق نوردها كما يلي:

1- يصف الهدف كلا من نوع السلوك المتوقع (التعلم) والمحتوى(المادة أو الموقف التعلمي) الذي يقع تحت تأثير السلوك.

مثال: الهدف التربوي: أن يفهم التلميذ قاعدة أرخميدس.

الأهداف السّلوكية: - أن يشرح التلميذ مثالا على هذه القاعدة.

- أن يحدد التلميذ الاستنتاجات لهذه القاعدة.

- أن يبين التلميذ بعض الاستخدامات وبعض الاستخدامات غير الصحيحة لهذه القاعدة.

2 - يكون الهدف محددا ودقيقا لدرجة لا يصل إليها الشّك في معرفة السّلوك المتوقع أو المحتوى المطلوب الذي يقع عليه تأثير هذا السلوك.

مثـال: الهدف التربوي: أن يكون التلميذ قادرا على فهم القطعة الأدبية.

الهدف السلوكي : - أن يقرأ التلميذ القطعة الموسيقية بصوت مرتفع وبدون خطأ.

- أن يشرح التلميذ القطعة بلغته الخاصة.

- أن يعبر عنهما في موضوع إنشائي من عشرة أسطر.

3- اعتبار الفروق الفردية الواضحة بين الخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق أنماط متباينة من السلوك.

مثـال: الهدف التربوي: **أن يكون التلميذ قادرا على معرفة اصطلاح (الطقس).**

الهـدف السلـوكي: - أن يناقش التلميذ معنى هذا المصطلح شفويا.

- أن يشرح التلميذ مجالات استخدام هذا المصطلح.

- أن يميز التلميذ حالات الطقس المختلفة.

- أن يذكر التلميذ الحالات اليومية والأسبوعية والشهرية للطقس.

- أن يكتب التلميذ من ذاكرته خمسة أسطر عن فصل الشـــتاء.

4- يجب أن تصاغ الأهداف التربوية لتؤدي استمرار النمو على مدى طويل من الزمن وهذا يعني أن تكون صياغة الأهداف التربوية قائمة على أسس من قدرتها على تحقيق نمو متصل على المعلم والمتعلم.

العملية التربوية ←عملية تطويرية مستمرة

تقدم التلميذ في عمره ←ازداد عمق السلوك المرغوب.(**العبيدي، 2009، ص383**)

5- يكون الهدف واقعيا ويحتوي فقط على ما يمكن ترجمته إلى عمليات تعليمية.

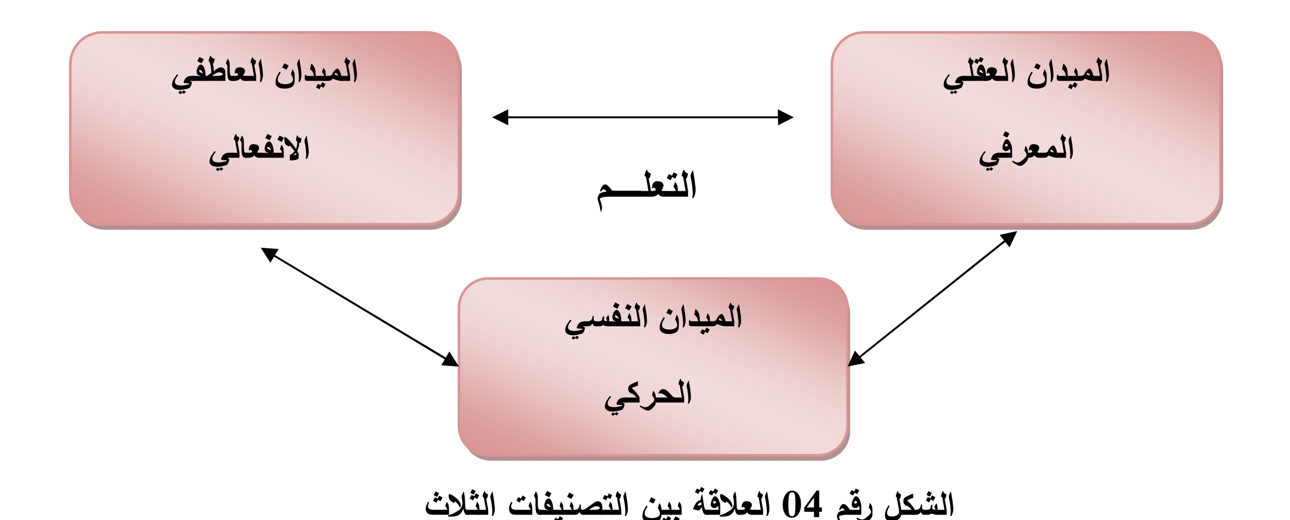
تناسب الأهداف ← قدرات ومستويات التلاميذ .

6- يتسع مجال الأهداف ليغطي كل أنواع الغايات التي تقع في نطاق مسؤولية المدرسة.

عدم شمول الأهداف للغايات الأساسية تقصير ← المعلم لعدم مراعاة وتطوير القدرات وتنمية الاتجاهات وبناء الرغبات.(**الطشـــاني،1998، ص326**)

05 – تصنيـف الأهـداف التربويـة:

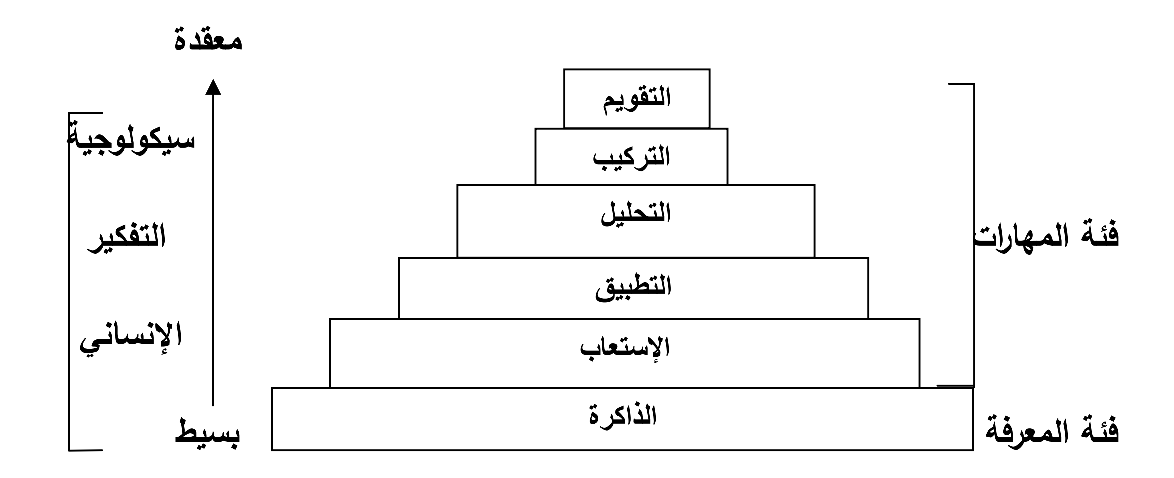
تعتبر أعمال"**بلـــوم**" وزملائه من أكثر الجهود المبذولة في هذا الميدان فظهر تصنيف شهير تناول الميدان العقلي– المعرفي (**Blom et al 1956**)، ويعني بالأهداف المتعلقة بالعمليات المعرفية كالتفكير والإدراك والاستدلال والمحاكمة... كما ظهر تصنيف آخـر تناول الميدان العاطفي–الانفعالي(**1964Krathwol**)، ويعني بالأهداف المتعلقة بالعمليات النفسية كالشعور والانفعالات والعواطف والاتجاهات والقيم... وظهر أخيـرا تصنيف ثالث تناول الميدان النفسي–الحركي(**Killer et al 1970**)، ويعني الأهداف المتعلقة باكتساب بعض المهارات النفسية الحركية كالكتابة والرسم(**نشواتي، 1983،ص82**)



الشكل رقم 04 العلاقة بين التصنيفات الثلاث

ا – تصنيف الأهداف في المجال العقلي العرفي Cognitive Domain:

اشتمل التّصنيف على ستّة مستويات مرتبة ترتيبًا هرميًا، تتعلق بمختلف المهارات المعرفية والعقلية ويشير الشّكل (3) إلى هذا التصنيف .



شكل رقم 05 يمثل الأهداف في المجال العقلي المعرفي

1 – مستويات الأهداف في المجال العقلي المعرفي:

يتضح من الشكل السابق أن تصنيف بلوم يتضمن فئتين فئة المعرفة وتتعلق باستدعاء المعلومات والمعارف من الذاكرة وفئة المهارات التي تشمل الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

1-1 – مستوى الذاكرة Knowledge Memory : يدل هذا المستوى على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزنة، ويتم استدعاؤها بتزويد المتعلّم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر مثل: أسماء الشّخصيات أو تواريخ بعض الثورات القومية والعالمية، أو جداول الضرب أو رموز مصطلحات محددة.

أمثلـــة:– أن يذكر المتعلم أسماء ثلاثة من المدن الجزائرية .

– أن يعدد المتعلم أسماء بعض المجاهدين في الثورة الجزائرية.

1 -2- مستوى الاستيعاب Compréhension: مقدرة المتعلم على تحويل الموضوع من صيغة إلى صيغة أخرى موازية لها والمحافظة على المعنى الأساسي دون أن يربطها بغيرها من المعلومات الأخرى ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خـــلال **عمليـــات:**

1-2-1- الترجمة translation: وضع عملية الاتصال في لغة أخرى أي تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث يحافظ على كافة العناصر والمعاني والأفكار التي تحتويها الصيغة الأساسية وتشمل الترجمة تحويل من صورة مجردة أو رمزية أو لفظية إلى أخرى أو تحويل مسالة رياضية كتابية إلى الشكل الرمزي.

1- 2 – 2– التفسير Interprétation: يعني أنّ المتعلم يكون قادرا على تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة ويفهم ما بينها من علاقات يعرضها ويشرحها ثم يفسرها.

1-2-3- الاستكمال Extrapolation: إن المتعلم بإمكانه ترجمة نص وكذلك تفسيره ويستنتج ما يترتب عليه من اتجاهات وميول من سياق العرض كالآثار التي تنجم عن تلوث الهواء أو تكاثر السكان.

أمثلـــة: أن يفسر المتعلم...، أن يصف المتعلم...، أن يوضح المتعلم...، أن يلخص المتعلم...، أن يستعرض الأفكار...، أن يعبر المتعلـم...

1-3- مستوى التطبيقApplication : القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية جديدة كالمقدرة على نقل ما يتعلمه المتعلم إلى مواقف أخرى جديدة.

أمثلة: - أن يضبط المتعلّم أواخر الكلمات في الجمل ضبطًا صحيحـًا.

- أن يكتب المتعلّم جملـة كتـابة صحيـحة خـالية من الأخطــاء.
- أن يستخـدم الأفكـار الرّئيسية في كتابـة موضـوع استثنـائـي.
- أن يستـخدم مـادة العجيـن في تشكيـل مربـع، مثـلث،...

1-4- مستــوى التحليــل Analysis: هي عملية تجزئـة المادة المتعلّمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لهما. ويتناول التحليل ثلاث جوانب هي:

1-4-**1- تحليل العناصــر:** تحديد المكونات أو الأجزاء الرئيسية للمادة التمييز بين العمليات الحسابية الجمع الضرب القسمة...

1-4-2- تحليل العلاقات: تحليل العلاقات بين الأجزاء المكونة للمادة مثل العلاقة بين الحرف الكلمة والجملة ...

1-4-3- تحليل المبادئ: تحليل الأسس والقواعد والمفاهيم والمبادئ التي تجعل من المادة بنية كلية منظمة لتحليل أسس التعليم الفعال.

أمثلــة:- أن يميّز المتعلم بين الفعل والاسم . - أن يقارن بين النبــات والحيــوان.

1 – 5 – مستوى التركيب Synthesis : يشير إلى القدرات توافرها للتـّألف بين الوحدات والعناصر والأجزاء لتكون كلاًّ جديدا متكاملا، ويؤكد عادة على الإنتاج الابتكار للمتعلّم ويبتدئ في ثلاثـة أنواع هي:

- إنتاج المضمونات الفريدة.- إنتاج الخطـط والمشـاريع.- إنتاج المجــردات.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثـل: يصمّم...، يركّب...، يخطّط...، يشتق...، يعيـد...، يرتب...، يرتجل...

أمثلــة:- القدرة على كتابة موضوع إنشائي. - القدرة على إلقــاء تعبير شفـــوي.

1 – 6 – مستـوى التـقويــم Evaluation: يعتبر أعلى واعقد النّشاطات العقلية المعرفية في تصنيفات "**بلــوم**" ويحدد بأنّه عملية إصدار حكم معياري لغرض ما على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثـل: ينفذ...، يناقش بالبرهان...، يدعم بالحجة ...

أمثلـة : - القدرة على تطبيق معايير معطاة في الحكم على عمل أو موضوع .

- أن ينتقد زميله في عرض مشروع معين .

ب- تصنيف الأهداف في المجال الوجداني Affective Domain : هو المجال الذي يحوي أهدافا تصف تغيُرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات. يعتبر من أصعب المجالات الثالثة في التعامل معه وتنميته ويرد ذلك للأسباب التالية:

1- عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصّدق.

2- الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال.

3- نواتج التعلّم موقفية، أي قد تختلف من موقف للآخر، كما أنّها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن.

في هذا المجال قام "**كـراثـهـول**" وزمـلاؤه بتحليل مفاهيم المجال الوجداني حيث وجدوا أنّها أكثر تعقيدا وخاصة من حيث ترتيب الأهداف على طول كل متصل وقد اقترحوا متصلا يبدأ بمستوى بسيط يتمثل في وعي الفرد بالظواهر ثم إدراكه ثم الانتباه لها إلى أن يتمّ تنظيمها في بيئة قيمية ومعقدة.**(يعقـوب،2008،ص44)**

و فيما يلي المستويات الخمسة للمجال الوجداني طبقا لتصنيف "**كـراثـهـول**":

1- الاسـتقبـال Receiving: وهو تحسين المتعلم بوجود بعض المؤشرات والظواهر وهو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتما به ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون فيه على المعلم أن يجذب ويثير انتباه المتعلم نحو موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماما بموضوعه المفضل يستطيع من خلالها إزالة العوائق الانفعالية السابقة فتزداد لديه قابلية التلقي ولهذا المستوى ثلاث فئـات:

1-1 - الوعي أو الشعور: وهو عبارة إحساس بوجود مؤشرات معينة تفرض عليه من قيم ومواقف وأخلاق تنتمي عنده الرغبة في الانتباه.

1-2 - الرغبة في التلقي: وهو سلوك فرد مهيأ لتلقي منبه ما وتتمثل هذه الفئة في حالة الاستعداد للتقبل.(**آيت موحي،1990 ،ص137)**

1-3 -انتباه موجه: يستطيع المتعلم هذا التميز بين المنبهات والتفضيل بينهما وانتقاء، المثير من سائر المنبهات التي تعرض عليه.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يلتفت إلى...، يصغي إلى...، يحسّ بـ...، يستمع إلى...، يوافق على...

أمثلـة : - أن يبدي التلميذ اهتماما نحو موضوع التلوث.- أن يصغي المتعلم لقراءة القرآن.

2 - الاستجابة Repense: يشير هذا المستوى إلى بدء الفرد في الاستجابة لمثيرات أو نشاطات وجدانية ولا يكون المتعلم واعيا للمثير بل يتعدى ذلك إلى شيء من المشاركة الفعلية فـي موضـوع الظـاهرة بعد قبـول الاستجـابة والرّغبـة فيـها والرّضـا عـن نتائجــها.**(زيتـون 2003, ص 176)**

ويشمل هذا المستوى:

1- يعطي المتعلم جوابا والذي يعبر عن انقياد واستجابته لصفة معينة لكنّه لم يقتنع بعد وضرورة إعطاء جوابه.

2- الرّغبة في الاستجابة والذي يعبر عن مرحلة إجراء المتعلم استعداده للاستجابة لا لأنّه يخاف العقاب بل برغبته منه.

3- الارتياح للاستجابة يتسم بميزات انفعالية تجمع بين الشعور بالطمأنينة والارتياح والحماسة والفرح، وذلك عندما يستجيب لموقف من تلقاء نفسه.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يقبل على...، يبدي إعجابه...، يميل إلى...، يتحمّس إلى....

أمثلة: - أن يتــعاون المتعلّميــن لتنفيــذ عمــل معيــن.

- أن يشــارك المتعلّــم فــي تزيـــن القســـم.

- أن يشارك المتعلّم في دورات عملية وترفيهية.

3- الاعتزاز بالقيمة Valuing : وهي التي يعطيها المتعلّم لموضوع أو ظاهرة أو سلوك ما، ويتراوح ذلك ما بين القبول البسيط بقيمة معينة كالرّغبة في تحسين المهارات الجماعية والمستوى المعقد من الالتزام كتحمل المسؤولية تجاه مهمات الجماعة، يبني التقدير على تذويب مجموعة من القيم المحددة إلاّ أنّ الدّلالات لهذه القيم تظهر من خلال السّلوك الظاهرة للمتعلّم.**(عــدس،1984 ص49)**

تهتم النّتاجات التّعليمية في هذا الميدان بالسّلوك الثابت والمتّزن للتدليل على أنّ القيمة يمكن تبنيها بوضوح، وتشمل هذه الفئة على تلك النّتاجات التي تصنف عادة تحت عنوان الاتجاهات والاستماع ويمكن الإشارة هنا إلى ثلاثة مستويات رئيسية :

1- قبول القيمة كتقبل أهمية الأهداف الاجتماعية.

2- تفضيل قيمة معينة كالمبادرة النّشطة إلى توضيح بعض الأهداف الاجتماعية.

3- الالتـزام كالـولاء لبعض الأهـداف الاجتماعية.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يستحسن...،يبدي...، يتحمل...، يحترم...، يعظّم...

أمثلة:-أن يثق المتعلّم بقدرة المعلّم في حلّ المشكلات.- أن يقدر المتعلّم قيمة التّبـرع بالدّم.

4 – تكوين نظام قيمي Organization: ويعتبــر هذا المستـوى إلى نزوع المتعلّم إلى بناء نسق قيمـي يحدد العــلاقات التي تربط بعضـها ببـعض، وهنا يتم كذلك تحديد القيم السائدة بل الأكثر عمقا ويشمل هذا المستوى مرحلتيـن:

1-4 – صيـــاغة القيـم: وتعبر هذه المرحلة على التصور الذي يمكن الفرد من إدراك ارتباطات قيمية معينة بالقيم التي كان يمتلكها أو التي يستهلكها فيما بعد.

2-4 – تكوين نظام قيمي: ويعبر عن عملية ترتيب وجمع للقيم في نظام منسجم تتخذ فيه الأجزاء وتنظيم القيم فيما بينهما.**(خـــلوة،2005، ص63)**

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثـل: يؤمـن بـ...، يعتـقد في...

أمثلة: – أن يتبنّى المتعلّم القيم العلمية والأخلاقية.– يصنع خطة لحياته تلاءم الأفكار التي يؤمن بها.

5– التميّـز القيـمي Chracterization : عند هذا المستوى من التّمثل تكون القيم قد احتلّت مكانها في هرم القيم عند الفرد وأصبحت منظمة في نوع من النّظام المتساوق داخليا وسيطرت على سلوك الفرد فترة من الزمن تكفي لتكييف سلوكه بهذه الطريقة، في هذا المستوى يصل الفرد بعملية التّبني الذّاتي للقيم إلى القمة، وان يكوّن المتعلّم نظاما للسلوك ينبنى على مبادئ تقوم على قيم معينة.**(بنجاميــن،2008، ص264)**

أمثلة: – أن يتأثر المتعلّم بتحسين مستواه العلمي والعملي.

- يظهـر الوعــي السّليـم.
- يعتمد على ذاته في أداء العمل.

ج – تصنيف الأهداف في المجال النفس حركي Psychomotor Domain: يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، وواضح أنّ المهارات في هذا المجال لا تعني

المهارات العقلية كالتّحليل والتّقويم، والاكتشاف وحلّ المشكلات، بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطراف الجسم كحركة اليدين والقدمين أو الجسم ككل، وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم(الكتابة، التحدث، المهارات، الحركية ...) التي تتطلبها بعض الاختصاصات(العلوم الطبية، التربية الصناعية ، التربية البدنية، الفنون...).**(عبــاد،2006،ص28)**

ويوضح "**جيلفــورد**" أنّ تعلم أي مهارة حركية يمر بثلاثة مراحل أساسية :

1- المرحلة المعرفية: فهم المهارات.

2- المرحلة الترابطية: اتصال مثير بالاستجابة الحركية.

3-المرحلة المستقلة: تعزيز الترابط بين المثير والاستجابة لازدياد سرعة الأداء.**(بوعلاق ،1999، ص99)**

كما أنّ الأهداف التّعليمية في مجال النّفس حركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص المعرفية والوجدانية والخصائص النفس حركية تغلب على استجابات المتعلّمين و هذا ما سنلاحظه في التصنيفــات التاليــة:

1- تصنيف" زايــس"Zais: أورد "**زايــس**" تصنيفا مبسطا لهذا المجال يبدو مفيدا لصياغة الأهداف التّعلّمية النّفس حركية وتغلب على استجابات المتعلمين.

1- ملاحظة أداء شخص ماهر.

2- تقليــد العناصــر الأساسيــة.

3-التمرين: وهو تكرار متتابع لعناصر المهارة مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجيا.

4 - إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

يرى "**زايــس**" أنّ صياغة الأهداف تعتمد على تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

2 – تصنيـف انيـتا هــارو Harrow Anita : يقسم تصنيف المجال النّفس حركي إلى خمسة مستويات هــي:

1 – مستوى الملاحظـة: ويرتكز هذا على مدى استعمال أعضاء الحس والملاحظة بما يؤدي إلى نشاط حركي يتفاوت من الوعي بالحس إلى اختيار الدور فالوصول إلى عملية فهم دور المترجم لعمليتي الملاحظة والإدراك.**(زيتــون، 2003، ص179)**

من الأفعـال المستخدمة في صياغة الأهداف التعلمية في مستوى الملاحظة مثل: يشاهد...، يراقب...، يلاحظ ....، يعاين،...

2 – مستوى التّقليــد : في هذا المستوى يقوم المتعلّم بأي عمل ما من خـلال ما لاحظه من أداء لهذا العمل من قبل المعلّم أو أي شخص آخـر. وعلى التلميذ في هذه الحالة إتباع نفس الخطوات التي نفذ بها العمل، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف على هذا المستوى مثل: يقلد، يكرر، يحاول، يستنتج،...**(يعقــوب، 2008،ص43)**

3 – القدرات الجسمية : هي الحركات التي تتصف بالقوة والّرشاقة والمرونة والتّحمل ولذلك فإنّ الأهداف بهذا المستوى تركز على النّمو الجسمي السّليم للقيام بحركات في مستوى أعلى (الإتقان، الجودة، الدقة). كما أنّ الخبرات التعليمية هي التي تهدف لهذا المستوى مثل: يعمل بثقة...، يتدرب على...**(فرحان ، 2006،ص64)**

4– الاستجابة الظاهرة المعقدة: يشير إلى قدرة المتعلّم على انجاز المهارات الحركية المعقدة التي تحتاج إلى الدّقة والضّبط والتّحكم. من الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف في هذا المستوى مثل: ينتج بسرعة...، يتقن...، يجيد...، يعمل بثقة...

5– التعبير الحركي المبتكر: يشير إلى قدرة المتعلّم على تطوير سلوكات ومهارات حركية جديـدة.**(الزغلــول، 2012 ،ص 66)**

06 – مستـويات الأهـداف التربـويـة: تحكم العملية التربوية في أي مجتمع مجموعة من الأهداف التي يسعى الجميع من أجل تحقيقها، وتتميز هذه الأهداف بدرجة عموميتها، والجهات المسؤولة عن تحديها أو تحقيقها. ويعد الأهداف في العملية التربوية من العناصر العامة لضمان نجاحها سواء ما تعلق منها في المجال التقويم أو مناهج أو التدريب، والتخطيط التربوي أو بضمان قدرة النظام التربوي على تحقيق فلسفة المجتمع وقيمة وأفكاره من النظام التعليمي أو الجامعي. وقد ميّــز العلماء بين ثلاث مستويات عن الأهداف:

6-1- الأهداف التربوية: وتمثل المستوى العام من الأهداف في النظام التربوي حيث تعكس هذه الأهداف فلسفة التربية والمبادئ والمرتكزات العامة التي يطورها المجتمع من خلال نظامه الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي بما يتضمنه ذلك من معايير دينية أو عادات أو أعراف اجتماعية أو قيم واتجاهات سائدة في المجتمع.**(العتـــوم،2005،ص41)**

كما أنها مرتبطة بخصائص المتعلم الجسمية والنفسية والعقلية وتتميز الأهداف التربوية بدرجة عالية من وضعها ويشرف عليها السلطات العليا في المجتمع ويشترط في وضعها والاتفاق عليها السلطات ممثلو قطاعات المجتمع المختلفة رجال الفكر من أهل الاختصاص.**(مشــعان، 2008، ص36)**

أمثلة عن الأهداف التربوية:

- تهدف التربية إلى إعداد مواطن صالح.
- مساعدة المتعلم على التفـــــاعل.
- مساعدة المتعلم على حب الوطـن.
- تنمية الإحساس مشكلات المجتمع.
- توجيه المتعلم على العقيدة السليمة.

6-2- الأهداف التعليمية: تهتم الأهداف التعليمية بأنماط السلوك أو الأداء النهائي للمتعلمين حيث تمتاز بدرجة متوسطة من العمومية والتحديد والتجريد(وصف أنماط السلوك الأداء النهائي) نتاج التعلم بعد تدريس وحدة دراسية أو منهاج، تكون أكثر تخصيصا من الأهداف العامة.

أمثلة عن الأهداف التعلمية:

- إتقان أساسيات اللغة العربية فعل، فاعل، الجملة الفعلية والاسمية،...
- استعمال مثلا العمليات الحسابية الأساسية (الجمع، الطرح، القسمة، الضرب..)
- إدراك معالم والحقائق المتعلقة ببيئته والوسط البيئي الآخـر.

6-3- الأهداف السلوكية: تسمى هذه الأهداف بالأهداف الخاصة، الأهداف التعلمية الظاهرية أو التدريسية أو نواتج التعلم وتمثل النتاجات التعلمية المتوقع أن تظهر في أداء المتعلمين نتيجة الخبرة التعليمية التعلمية ويعرف "**مـاجر**" الهدف السلوكي على أنَّه الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد المرور في الموقف التعليمي. في حين تعرفه "**جانيـــة**" على أنّه القابلية أو القدوة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور في الوقت التعليمي والتي تمكنه من القيام بأداء معين.**(الزغلـــول،2012 ص45)**

أمثلة على الأهداف السلوكية: مادة دراسية معينة فمثلا الأهداف التالية من مادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

أن يقـرأ جملـــة:**1** – تقـــــع **الجـــــزائر** شمـــــال قـــــارة إفريـــقيا.

2 – أن يتــعرف المتعلــم علـــى الجمـــلة الفعليـــة.

3 – أن يكتب جملة تتكون من فعل وفاعل ومفعولا به.

4 – أن يعرب الجملة "تقع **الجــزائر** شمال قارة إفريقيا".

07- مـراحـل صيــاغة الأهــداف:

يمكن بسط كتـابة الأهـداف من خـلال إتبـاع الخطـوات التاليـة:

1- تحديد الغايات العامة من التدريس: يتم تحديد الأهداف التّدريسية العامة من خلال الإجابة على الأسئـلة التّاليـة:

- ما هي الأهداف العامة للدّرس أو الوحدة التي ستدرسها؟
- هل هدفك تحسين مهارة ما؟ أم تطوير لفهم مفهوم ما؟ أم توحيد لهذه الأهداف؟
- هل أهدافك معرفية؟ وجدانية؟ أم نفس حركية؟
- هل هناك اتساق بين مستويات الأهداف وأهدافك التّعليمية؟

2- اختيار المستوى المرغوب فيه لتحقيق أهداف الوحدة التدريسية: في العديد من الوحدات التّعليمية قد تعتمد أهداف الوحدة على ترتيب المواضيع الموجودة في الكتاب المدرسي أو دليل المنّهاج. ومع هذا يجب أن لا يؤثر مخطط موضوعات الوحدة على الأهداف التّعليمية لأنّ الهدف منه تحقيق أهداف معينة لمجموعة معينة من التلاميذ لذا يجب اختيار المحتوى في ضوء اهتمامات التّـلاميذ وحاجاتهم واهتمام المعلّم، ومدى ملائمة المحتوى لخلفية التّـلاميذ وعوامل أخــرى.

2-كتابة عبارات عامة تصف كيفية أداء المحتوى:تبدأ هذه العبارات بفعل(يعرف، يصنف، يستجيب، يفحص،...) ثم حدّد ما الذي تنوي تحقيقه. والمفيد كتابة هذه العبارات على شكل نتاجات تعلّم التّـلاميذ وتأكّد من أنّك حددت نتيجة تعلّم واحدة فقط لكلّ هدف، ستكون ثلاثة أو أربعة أهداف عامة كافية لأيّ درس. وعندما يكمل المعلّم تشكيل الأهداف العامة، يجب أن يكون قادرا على ربطها بالأهداف العامة من تدريس المقرّر وأن يحدّد الخطة التّدريسية أو تتابع الدّرس.

4- كتابة أهداف محدد تحت الأهداف العامة: يجب أن يبدأ الهدف بفعل، وأن يحدد تعلّم تتعلق بالهدف العام، يكفي أن يكون هناك هدفا أو ثلاثة أهداف لوصف نتاجات التعلّم المحدّدة.

5- استعرض وقيم: الأهداف في ضوء شموليتها وتماسكها وإسهامـها فـي الـدّرس أو الوحـدة أو البرنامـج يجـب أن يحـدد التّقييـم أي خـلل فـي التـوازن بيـن مستـويات الأهـداف.**(أبــورياش، 2007، ص565)**

08- المبررات التربوية لصياغة الأهداف: إنّ تحديد الأهداف واستخدامها قد أثـار جدلا في أوساط علماء النّفس التّربوي حول جدوى استخدامها في العملية التعليمية. ومهما يكن من أمرٍ فإنّ قدرًا مقنعا يمكن إيراده كمبرر لاستخدام هذه الأهداف ومن هذه المبررات ما يلــي:

1- **تسهيل عملية التقويم:** فما إن يتم تحديد الأهداف بطريقة موضوعية سلوكية حتى يسهل وضع الاختيار المناسب الذي يقيس مقدار انجاز المتعلم لهذا الهدف.

2- **تسهيل التخطيط للموقف التعليمي:** وهذا المبرر مرتبط بالأساس مع المبرر الأول فإذا حدد المعلّم أهداف درسه وبين أنّ غايته هي نجاح المتعلّم في أداء مهام محددة سهل عليه التّخطيط لموقف تعليمي يتيح للمتعلّم الفرصة لممارسة هذه المهام.

3- **تفيد في توجيه جهود المتعلم:** وهذا أيضا مرتبط بالسابق بحيث إذا عرف المتعلّم ما المطلوب انجازه فإنّه يستطيع توجيه جهوده نحو هذه المهمة وانجازها في اقل جهد.

4- تلغي عددا من الاحتمالات أو التفسيرات لما قد يكون متوقعا.

5- تحسن نتاجات التعلّم وتسهل عملية التعلّم.

6- تساعد المعلّم في تحديد المتعلّم النّاجح وبالتّالي يظهر السّلوك المتوقع منه كما حدده الهدف التّعليمي.**(ســلامة، 2006 ، ص76)**

09- أجراءة الأهـداف التربـويـة:

هناك عدة نماذج لأجـراءة الأهداف التّربوية نذكر منها:

1 - نمـوذج بيـرزيـا: تتمثل عملية الإجراءات التّربوية بمعنى الانتقال من المستوى العام إلى الخاص في عمليتين أساسيتين حسب نموذج"**بيــرزيــا**" همـا:

أ - العمليـة الأولــى: تتمثل في :

- **الاشتقــاق:** يتم فيها الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى الأهداف العامة وتتطلب إجراءيّن همـا:

1- الانتقــاء: اختيار عينة من الأهداف تكون منسجمة مع معايير حاجات التّلميذ واهتماماته ومتطلبات المجتمع وطبيعة المواد المقررة ومدى توفر الشّروط الموضوعية لتحقيقها.

2- التنظيـم: تنظم الأهداف العامة المنتقاة وتصنف وفق الحاجات العقلية والوجدانية والحسّية والحركية وحسب مستويات متدرجة عموديا وفق القدرات والمهارات.

ب - العمليـة الثانيــة: تتمثـل فـي :

- **التّخصيص:** ومنها يبدأ عمل المدرّس عندما يحوّل الأهداف العامة إلي خاصة وإجرائية تتعلق بدروس وانجازات تلاميذه وينطلق في ذلك من إجراءين أساسيّن همـا:

1-تحديد الأهداف الخاصة بربط العام بالمحتوى الدّراسي المعين يعمل المدرّس على انجازه مع تلاميذه في وضعية ملموسة.

2-صياغة الأهداف الإجرائية بطريقة تكون فيها قابلة للملاحظة والقياس وفق شروط الانجاز ومعايير تبين درجة الإتقان.(**بلعــروسي،2001،ص76)**

2-نموذج فان جيلدر 1965: حسب "**فان جيلدر**"فان المكونات الأساسية للعملية التعليمية تحدد من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟
- من أين انبغي أن أبدأ ؟
- كيف يمكن أن أدرس؟
- ما هي نتائج تعليمي؟.**(الدريج،2000،ص81)**

وفي ما يلي شرح مفصل لنموذج "**فان جيلدر**" إثر التّساؤلات السابقة وانطلاقا من:

2-1- الهدف: تشكل الأهداف التعليمية الإطار العلمي لأي برنامج تعليمي على أساس كفاءات تعليمية معينة نريد أن يتقن التلميذ تعلمها عندما ينتهي من دراسة البرنامج العلمي وتوضح الأهداف التعليمية كيفية انتظام عناصر المحتوى وتتابعها وأنواع وأنماط التّعلم وخبرات التّعلم المناسبة.

2-2- نقطة الانطلاق: وهي كل المعطيات التي تؤثر على سير أو على نتائج التّعليم.**(شارف،1998،ص34)**

2-3- وضعية العمل الديداكتيكي: وتتمثل في المادة الدّراسية الموجهة للمتعلّم أثناء تعليمه وفق لمبادئ التي تحدّد الأهداف مرتبطة بطرائق التّدريس المساعدة في تحقيق تفاعل المعلّمين والمتعلّمين بمحتوى الدّرس وتحقيق أهدافه.**(جابر،2005،ص155)**

فطرق التدريس تساعد في كيفية التنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية، ولاختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي إذًا فما الذي يساعد المعلم حتى يوفق في اختيار الطريقة المناسبة؟

هناك عوامل ينبغي للمدرّس مراعاتها عند اختيار الطريقة هي:

*أهداف المادة وطبيعتها * أهداف الدرس. *المتعلمون نوعهم وقدراتهم وخصائصهم الذاتية.

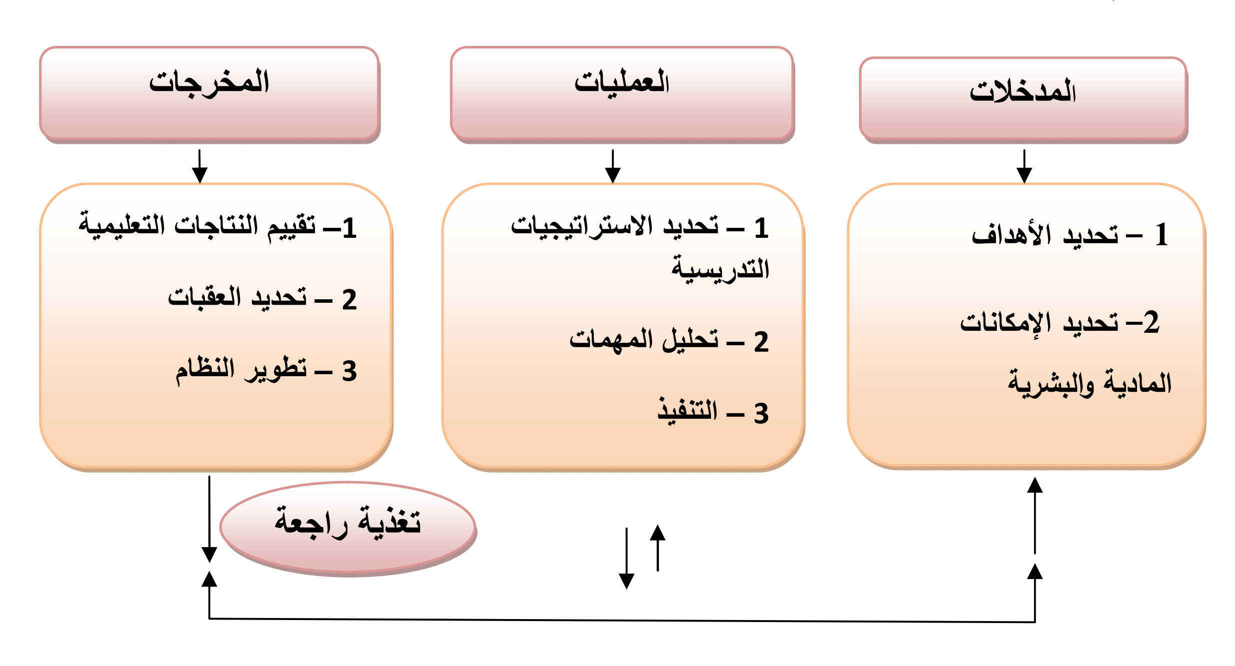
* عدد المتعلمين في غرفة الصف. *الزمن المتاح لتعليم المادة.* خبرة المعلم وكفاياته.

* الاحتفاظ باهتمام المتعلمين أثناء الدرس.*الإمكانات المتوفرة.**(يونــس،2009، ص145)**

كل هذه العوامل تؤدي إلى بناء الوضعية التّعليمية التي تجعل من المتعلّم يقوم بانجاز الأعمال والمهام بغية الوصل إلى تحقيق القدرات وبالاعتماد أيضا على الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلّم داخل الحجرة الصّفية أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلّم بسهولة ووضوح مع الاقتصاد في الوقت.**(النّــجار،2003،ص330)**

2-4- نتائج التّعليم: وهي تقييم العملية التّعليمية(عناصر المناهج، تقييم المعلّم، تقييم المخرجات للمتعلّم).

3- نمـوذج ديـفيس Davis1967: له ثلاث عناصر هي:(المدخلات،العمليات، المخرجات) إضافة إلى التّغذية الرّاجعة المستمرة لاحظ الشّكل الذي يبين عناصر النّظام عند "**ديـفيس**".**(ســلامة،2006، ص192)**



الشكل رقم :06 يبين عناصر النّظام.

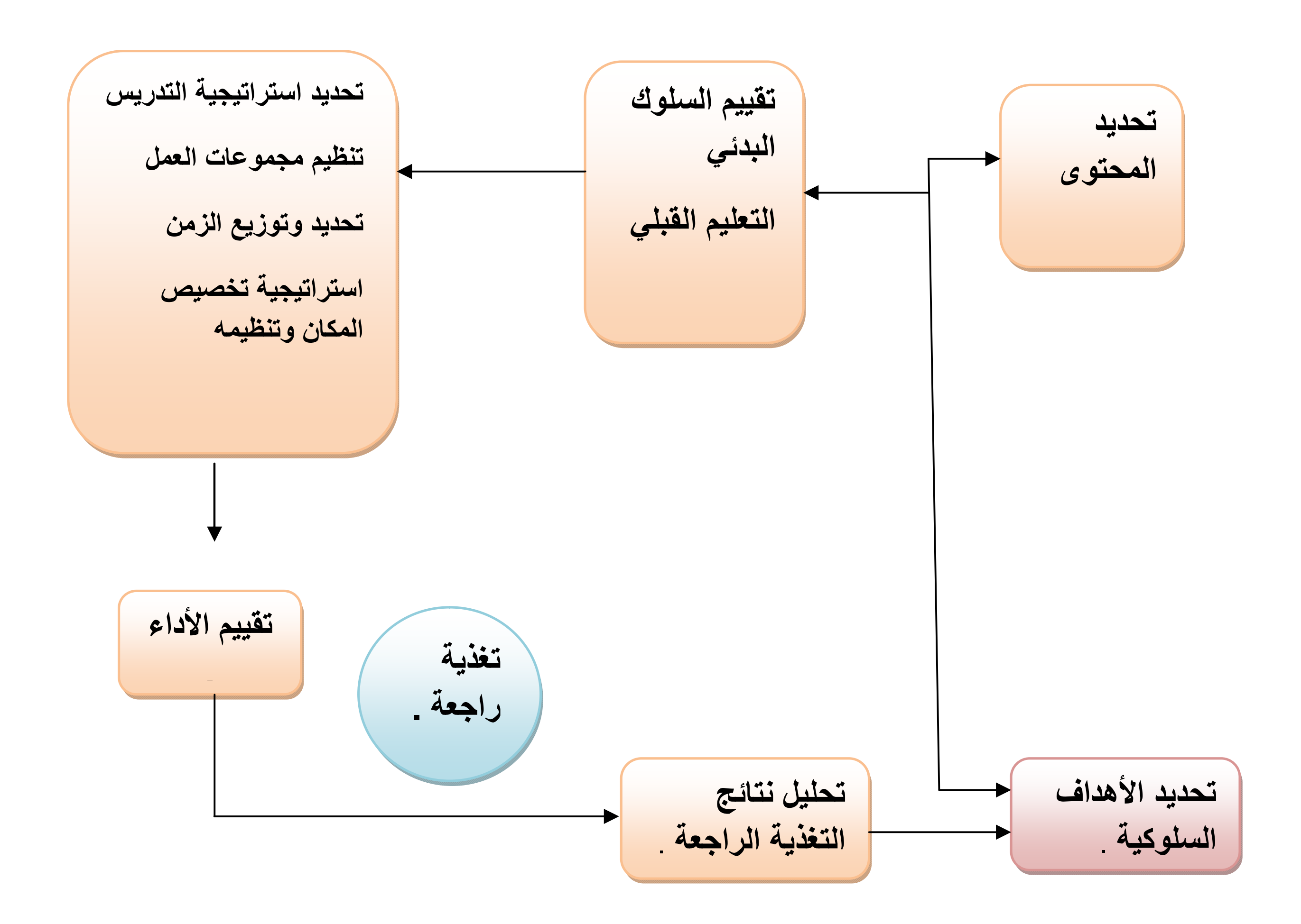
04-نمــوذج "جيــرالش وَ ايلي"(Gerach & Ely1970): يعتبر هذا النّموذج المدرسي هو المنظم والمسير لعملية التعلم وليس مجرد الناقل الذي يعمد إلى حشو أذهان التلاميذ، ويقوم على الخطوات التالية:

- تحديد خصائص الفئة.

- تحديد الأهداف واختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف.

- تحديد خصائص الفئة المستهدفة (المتعلمين) و خاصة الخبرات السابقة.

- تحديد طرق التدريس- تنظيم التلاميذ - تحديد المكان - تحديد الوقت- تحديد المصادر التعليمية المناسبة - تقويم الأداء - التغذية الراجعة.(**ســلامة،2006،ص194**)

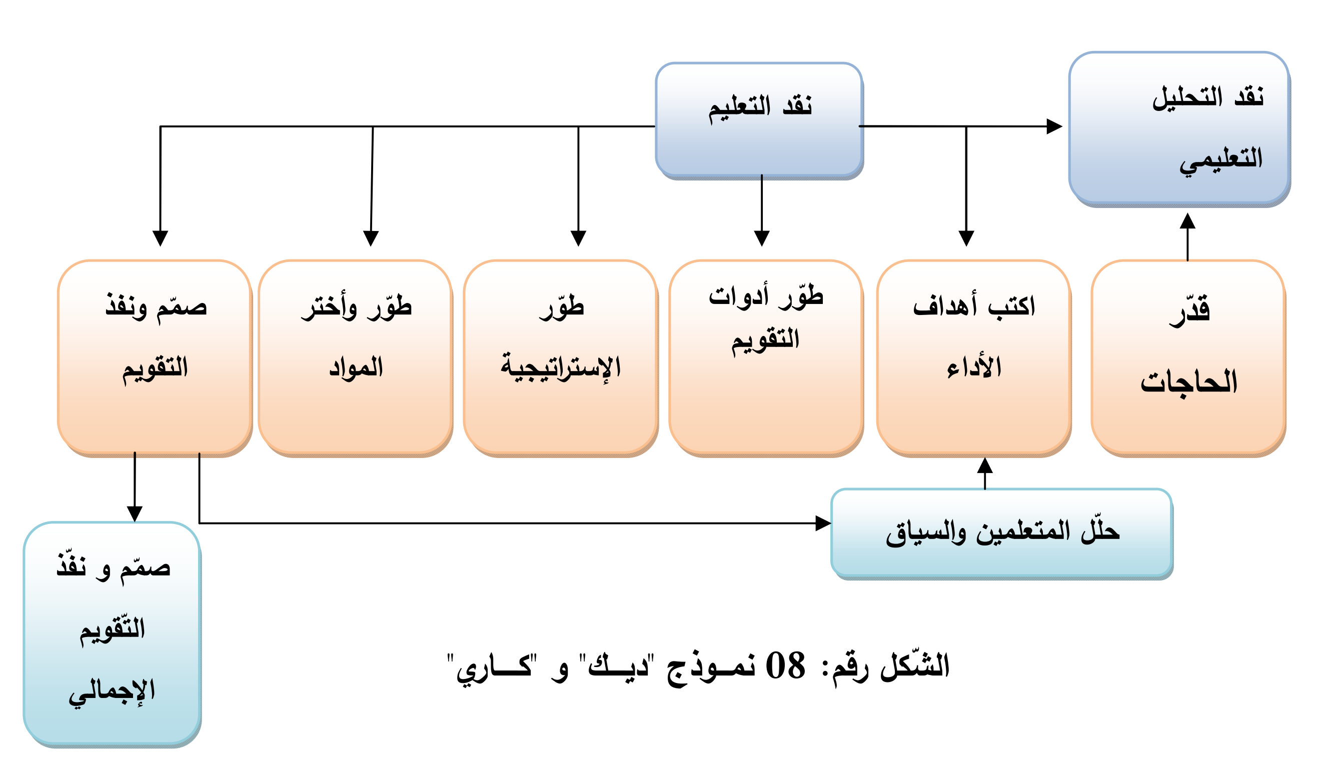


الشكل رقم :07 يمثل نموذج جيــرالش ايلي

5- نمــوذج "لــوغــان" Logan1982: يتضمن هذا النّمـوذج خمس خطوات هي:

- مرحلة التّحليل: تحليل المهمات.
- مرحلة التّصميم: صياغة المهمات.
- مرحلة التّطوير: تحديد الطرق والمواد التعليمية.
- مرحلة التّنفيذ: تطبيق الدرس.
- مرحلة التقــويم: التّحـقق مـن المنتجات التّعليميـــة إضـــافة إلــى تقـويم عناصـر النظــام.(ســـلامة،193،2006)

6 - نموذج "ديـــك"و"كـــاري" Dick& Cary1996: حيث يبدأ بتحديد الأهداف التدريسية والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التدريس عندهما ثم يليها تحليل المادة التعليمية بغية تحديد أوجه التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية وكذا تحديد السلوكيات والخصائص القبلية للمتعلمين والتي على ضوئها يتم صياغة الأهداف الأدائية التي يرجى من التلاميذ تحقيقها.(زيتـــون،2003، ص142)



الشّكل رقم: 08 نمــوذج "ديــك" و "كـــاري"

7- نمــوذج كيــتــلي: يقتـرح "**كيتلي**" في نموذجه ثلاث مراحل للتّحديد الإجـرائي لـلأهـداف التـّربوية وهـي :

1- الأهداف العامة: وهي ما يتوفــاه المتعلّم بعد فترة طويلة نسبا من الممارسة التـّربوية.

2- الأهداف الخاصة: وفيها تحدد نوعية الأنشطة التـّربوية الواقعية التي ينبغي أن تمارس في وضعيات تعليمية ملموسة.

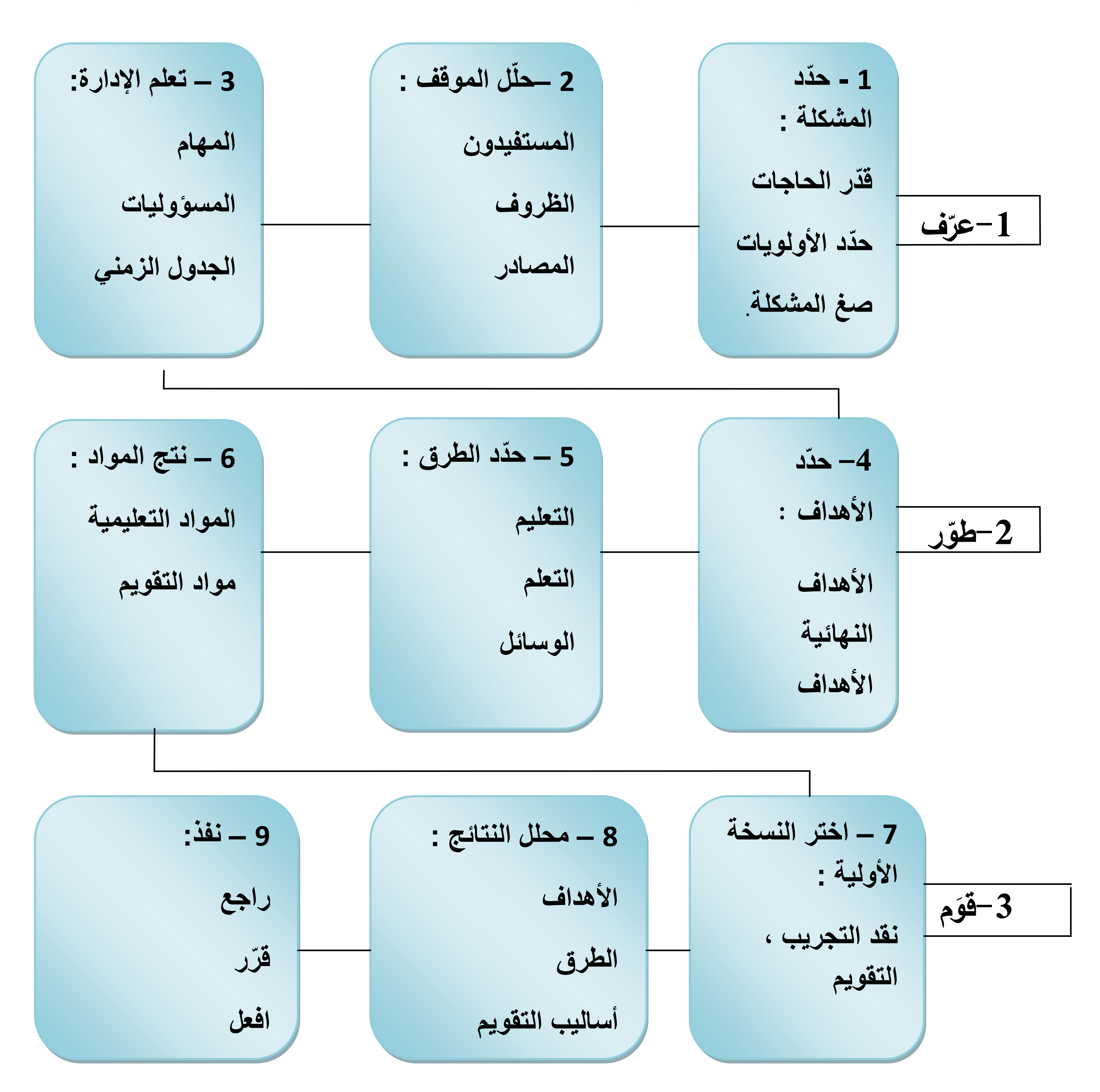
3- الأهداف الإجرائية: وتحدد نوعية السّلوكات التي سيكتسبها المتعلّم في ظروف وشروط محددة وقد تأتي على شكل سلوكات نهائية أو وسطية مكتسبة أو سلوكات مكتسبة سابقا وضرورية لما سيكتسب لاحقا.**(بوجــعطاط، 2009،ص53)**

8- نمــوذج هــايمــان شولــز: ويتضمن هذا النموذج ما يلي: تحديد معطيات التّدريس الثّقافية، وخصائص الفئة المستهدفة(المتعلم).

ويمكن تفصيل هاتين الخطوتين كالتالي:

- حدّد استعداد المتعلّم وتحقق منه.
- حدّد النتاجات التعليمية ونظمها (الأهداف السلوكية).
- اختر المستوى المناسب لتحقيق الأهداف.
- اختر طريقة التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف وما يلزم ذلك من وسائل تعليمية.
- درس المحتوى الأول وتحقق من نتائجه.
- درس المحتوى الثاني وتحقق من نتائجه.
- التقويم لكل خطوة.**(ســلامة،2006،ص192)**

9 – نمـوذج معهـد التّطور العـلميIDI: اعتمد هذا النّموذج على أساس الحقيبة التّعليمية للمعلّم ويتكون من ثلاث مراحل هي: التّعريف، التّطوير، التقويم، وكل مرحلة لها جزءان أو ثلاثة أجزاء ويتم تقديم هذا النّموذج من خلال برنامج تدريبي يتراوح بين خمس وسبعة أيام واشترك في تصميمه أربع جامعات أمريكية.(بـــرانش،2003، ص74)



الشكل رقم09 نمـوذج التطـوير العلــمي

10 – نمــوذج "هــانــدرســون" و"لاينــد": يتكون من ثلاثة عناصر هي:

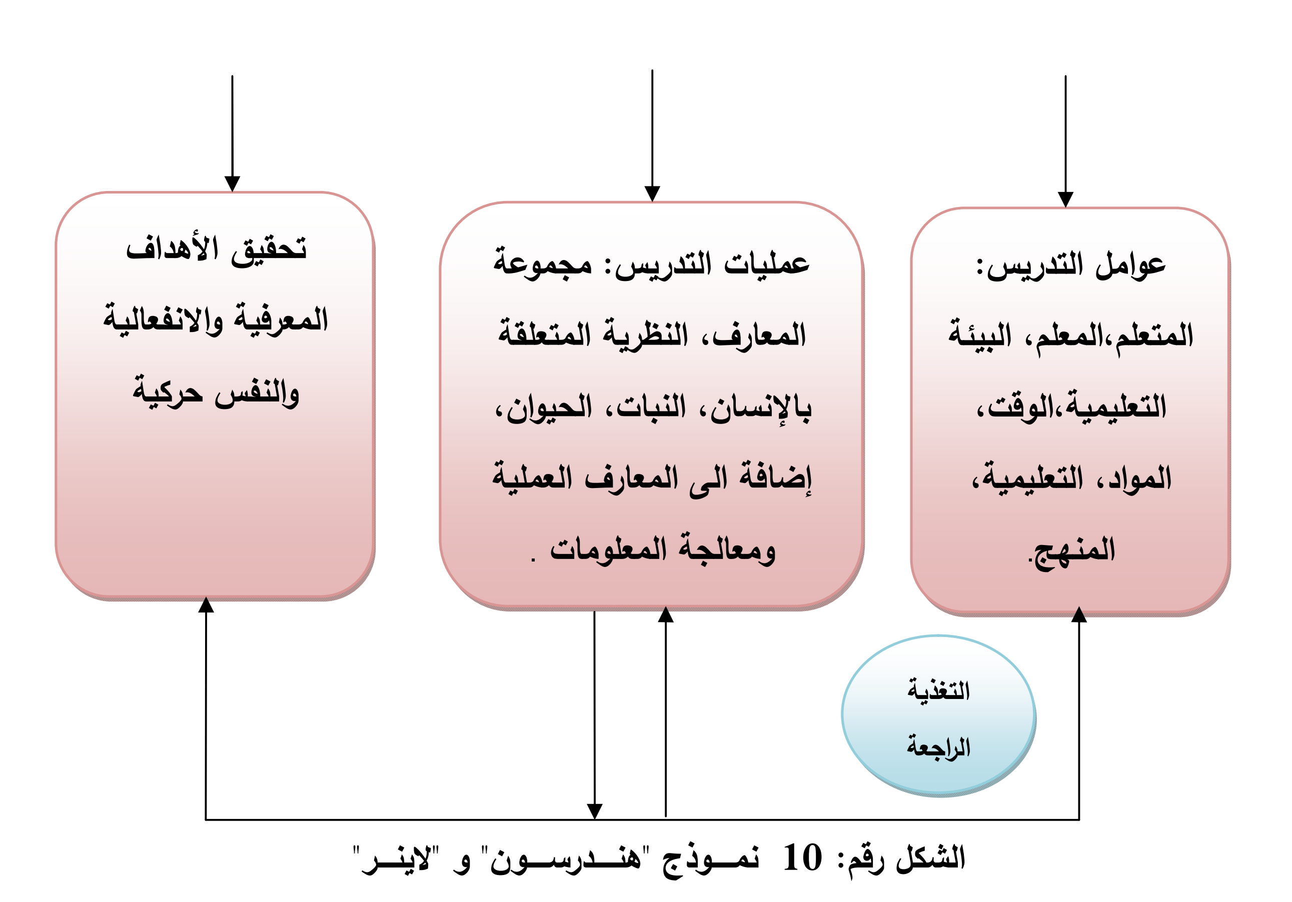
1-عوامل التدريس.

2-عمليات التدريس.

3-مخرجات التدريس.

4- إضافة إلى التغذية الراجعة.(**سـلامة،2006، ص120**)

ولكل عنصر رئيسي له مكوناته الفرعية كما يظهر في الشكل:



الشكل رقم: 10 نمــوذج "هنــدرســون" و "لاينــر"

11- **نمــوذج "كمــب"** : يسير نظام "**كمــب**" وفق الخطوات التالي:

1- تحــديد حــاجات المتعلميـــن.

2- تحــديد خصائصهم وخاصة ما يعرفـونه.

3- تحــديد الأهـداف السلوكية وصــياغتها.

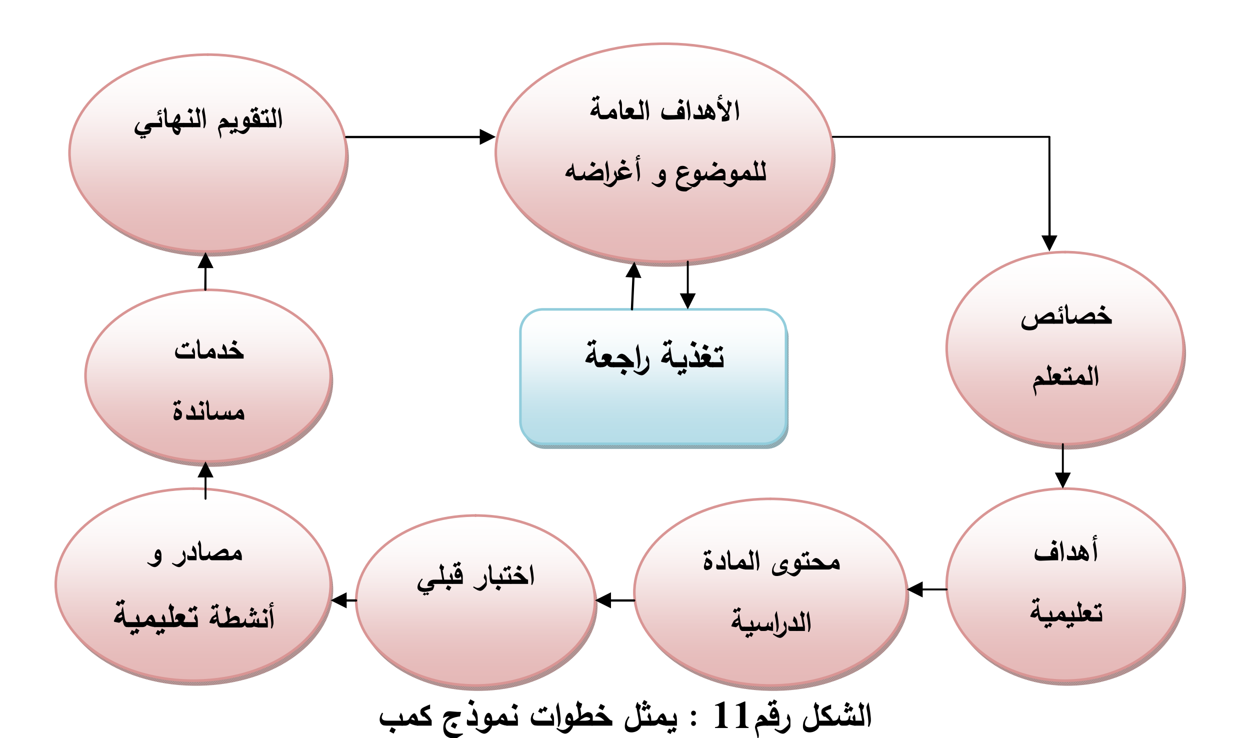
4- تحديد المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف.

5-تصميـــم الأنشطة التعليمية التعلمية.

6-تحديد الإمكانات المادية مثل وسائل تعليمية، ميزانية...

7-تصميم أدوات تقويم مناسبة للأهداف.

8-التقويم.(ســـلامة،2006،ص194)



الشكل رقم11 : يمثل خطوات نموذج كمب

10- تقنيات إجراءات الأهداف التربوية:

برز مفهوم المذهب الإجرائي بالتحديد في عام 1927 حيث حدّده "**برسي**" **Percy Bridgna** في كتابه منطق الفيزياء الحديثة بتعريف المصطلحات في الفيزياء بأنّه ليس بإعطاء مترادفات لغوية لها وتكن بوصف الإجراءات المستعملة لقياس المفهوم ويبنى هذا المفهوم السّيكولوجيون المربون في عصره، ومنه انشقت المدرسة السلوكية التي أكدت أنّه من الضروري تعريف أي مفهوم سيكولوجي في شكل سلوكيات تعبر عن قدرات الفرد.

إن الصياغة الإجرائية للأهداف تقتضي تحديد المكونات الأساسية التي يتضمنها الهدف الإجرائي، وقصد تسهيل عملية التعليم وضع المنظرون تقنيات مساعدة المتمثلة في مقياس الانجاز السلوكي، ومقياس القدرة وهي كالتالي:

أ – تقنيات أجـرأة الأهداف بالاعتماد على مقياس الانجاز السّلوكي :

1– تقنيـــة "مــاجــر": وضع "**ماجر**" ثلاثة شروط لصياغة الأهداف:

– **وصف السلوك النهائي:** وهو تعريف السلوك النهائي المتوقع تحقيقه وهذا بوصفه وتسميته وقد وضع لائحة من الأفعال لا تقبل إلى التأويل مثل:يحلل، يكتب، يسرد، يميز،..

– **تحديد الشروط التي سينجز فيها السلوك:**وهي الشروط التي يظهر في إطارها سلوك المتعلم المراد تحقيقه.

–تحديدالمعايير التي تكمن في تحديد مستوى الانجاز ودرجة الإتقان.**(عــرفات،2003،ص74)**

2– تقنيـــة "هــاملـيـن دانيــال" Hameline.Daniel: الشروط التي تصاغ بها الأهداف الإجرائية عند"**هامليــن**"تتقارب مع الشروط التي وضعها"**بلبــل**" والفرق بيتهما يكمن في أن"**هامليـــن**" قام بتجميعها في أربعة شروط وهي:

1– وصف مضمون القصد التربوي وصفا لا يحتمل إلا معنى واحدا.

2– وصف نشاط واحد للمتعلم يكون قابلا للتحديد من خلال سلوك نستطيع ملاحظته.

3– ذكر الشروط التي سيحقق فيها المؤمل تحقيقه.

4– ذكر المستوى الذي ينبغي أن يتوقع فيه عمل المتعلم والمعايير التي سنقيم من خلالها نتيجة المتعلم.**(بــن ناجي،2009 ،ص123)**

3– تقنيـــة "دولاتـشيـــر": قام بتطوير تقنية "**ماجـــر**" وقسمها إلى خمسة عناصر حيث قسم عنصر السلوك المراد انجازه إلى ثلاثة عناصر عزل فيها المنجز وفعل الانجاز ونتيجة الانجاز واحتفظ بشروط الانجاز ومعايير الإتقان على النحو التالي:

1– مــن سيــقوم بالســــــلوك؟

2– ما هو السلوك الذي سينجز؟

3- ما هي نتيـــجة السلـــوك؟

4- في أي شروط سيتم السلوك؟

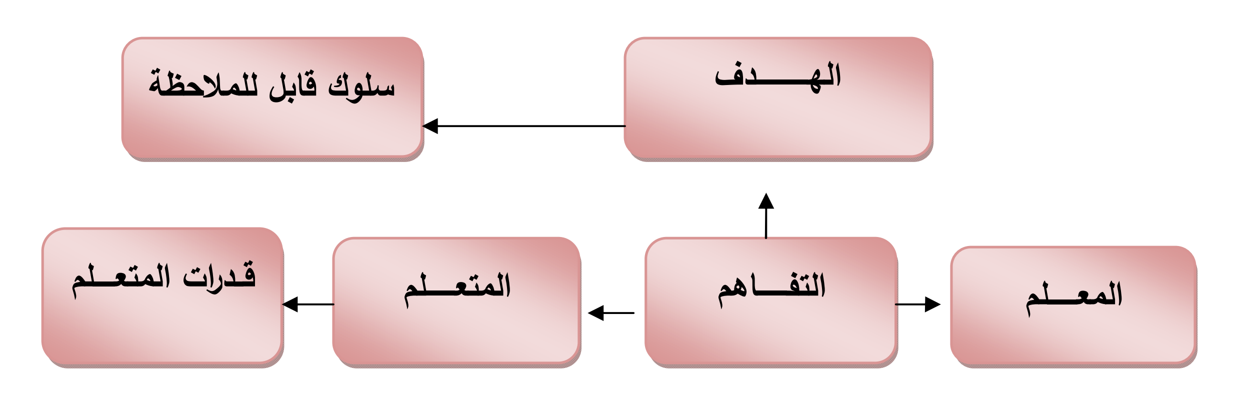
5-ماهي المعايير التي ستحدد لنا ما إذا كانت النتيجة مرضية؟**(بوجـعطاط، 2009،ص56)**

مثـــال: 1- تلميذ 2- سيطالع 3- قصة 4- على فعل الخير 5-. يعبر عنها وملخصا الأهداف من هذه القصة في بضعة اسطر.

4- تقنية "بـاتريــس" و"بلبــل": قام كل من"**باتريس**" و"**بلبل**" وضع تقنية قائمة على شرطيـن أساسيـن همـا:

1- يكون الهدف إجرائيا عندما يكون قابلا للاستعمال بمعنى قابل للتبليغ بكلمات غير غامضة.

2- يكون الهدف إجرائيا حينما يكون ما يصفه عبارة عن عملية يكون المتعلم قادرا على القيام بها وتكون هذه العملية مؤكدة بسلوك يعتبر كنتيجة لها.



شكل رقم :12 تحقيق الهدف إجرائيا

كما أضاف"**بـاتريـس**" شرطيـن حتى تكتمل الصـورة المـرغوب تحقيقـها وهمـا:

1-الشرط الزّمني والمادي.

2-المعاييـر التي تسمح بقبول النتيجة.

مثـال: أن يكون المتعلم قادرا على جمع الأعداد 25+23،24+99 ،54+100 ،54+62.

في ظرف خمس دقائق دون الاعتماد على أنامل اليد أو الآلة الحاسبة وكل خطأ في العملية الحسابية تخصم خمسة نقاط.

1 – صياغة الهدف الذي يتعلم	1 – قدرات المتعلم
2 – القدرة المراد تحقيقها	2 – جمع الأعداد
3 – الملاحظة والقياس	3 – 23 + 24 ، 99 + 100 ،54 + 62
4 – الزمن	4 – خمسة دقائق
5 – المعايير التي تسمح بقبول النتيجة	5 – كل خطا في العمليات الحسابية تخصم عنه خمسة نقاط

جدول رقم : 03 يمثل تحقيق الهدف .

من خلال الجدول يتضح أن الشرطين الآخرين اللذين أضافهما "**باتريس**" من أجل معرفة حدود تحقيق الهدف و تقييم أعمال المتعلم.

ب – تقنيـات الإجـراءات بالاعتمـاد على مقاييس القـدرة:ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من رفض صريح لتفتيت موضوعات التعلم وحصرها في مجرد سلوكات جزئية مطلوبة لذاتها ومن جهة أخرى بيان الخصائص التي يتميز بها معيار القدرة عن معيار الانجاز السلوكي

– خاصية الاستمرارية والديمومة.

– خاصية عمومية القدرة.

– خاصية التناسب مع بنية الشخصية البشرية(عقلية، وجدانية، نفسية حركية) وطبيعة النمو.

– القدرة أكثر اكتمالا من السلوك الذي يعد جزئيا.

– القـدرة شرط تسهل عملية تعلم قدرات أكثر تطورا وتعقيدا.**(بوجـعطاط ،2009،ص59)**

من بين هذه التقنيات تعتمد على مقاييس القدرة نذكر ما يلي:

1- **تقنيــة "ديتــو"**:اقترح "**ديتــو**" تقنية لصياغة الأهداف الإجرائية تقوم على أساس الإدماج بين مقاييس الانجاز السّلوكي ومقاييس القدرة فهي إذن تصلح لقياس الانجازات العاجلة مثلما تصلح لقياس القدرات بعيدة المدى وتتضمن هذه التقنية سبعة مكونات أساسية:

- **موضوع الانطلاق:** وهو المستوى أو المطلوب منه الانجاز.
- **سياق الموضوع:** وهو الخاصية التي يتميز بها هذا الموضوع الذي سينطلق منه التلميذ.
- **النشاط الملاحظ:** وهـو السلـوك الذي سيقوم به المتعلم على شكل انجاز.
- **ظـروف النشاط:** وهي نوعية الشروط المفروضة أو المتطلبة في الانجاز.
- **منتــوج النشاط:** وهـو ما يستنتجـه المتعلـم من خـلال انجازه أو نشاطه.
- **سياق المنتــوج:** وهـو الإطــار الــذي يدخــل فيــه المنتــوج ومواصفاته.
- **شروط النجـــاح:** وهي درجــة الاتفــاق والنجــاح فــي الإجـابة(المعايي).

2- **تقنيـــة "اسبنســر"**: تتضمن هذه التقنية خمسة عناصر منها ما يقابل تقنية "**ماجــر**"، تصنيف المحتوى، ويتمثل في عملية تصنيف للمحتوى الذي يرتبط بالهدف.

- **النوايا البيداغوجية:** إذ تشمل العمل الذي سيقوم به التلميذ.
- **معاييــــر الإتقان:** درجــة النــجاح أو الإجـابة الصحيـحة.
- **وضعية الرائز.**
- **المقولة الصنافية:** تصنف على أساسها الهدف داخل صنافة من الصنافات .
- **المصادر:** تتضمن الأدوات أو الأشخاص.**(بوجـعطاط ،2009،ص61)**

11 - الأسس الفلسفية لبيداغوجية لأهداف: من المعلوم أن لكل علم له تاريخه وعلماء اهتموا به فأسسوا مدارس ومذاهب لوضع قواعد أساسية للوصول إلى النتائج ذات براهين

فكل له اتجاهات فلسفية وأفكار بنيت عليها في شتى العلوم، ومادام العمل في مجال التربية كغيره من العلوم الأخرى التي تنطلق من أفكار وفلسفات مهدت لتبني التربية كأداة وقدرة وتضع استعداد وسلوك وهدف ومن تلك الأسس الفلسفية التي عمدتها بيداغوجيا الأهداف نذكر ما يلي:

01-**الأسس الفلسفية لبيداغوجيا الأهداف:** انطلق تيار البحث هذا عبر مقال لـ"**جون برودوس واطسن**" بعنوان علم النفس كما يراه السلوكي 1913 ونال نجاحا لم ينكره عليه احد ويتوقف علم النفس استنادا إلى هذا التوجيه عند حدود المميزات السلوكية الظاهرة للعيان والخاصة للقياس لتحاشي العجز الداخلي لعلم النفس.**(بيـــنيش،2003،ص35)**

وإذا كان "**واطسن**" رائـد المدرسة السلوكية الكلاسيكية التي كانت تهتم أساسا بالتعليم وفق قانون الاشراط منبه، استجابة تعزيز،والذي وصف بأنها علم موضوعي تجريبي محض هدفها التنبؤ بالسلوك والسيطرة عليه من خــلال :

- إمكانية تجزئة السلوك إلى وحدات بسيطة من المثيرات والاستجابات.

- التركيز في بحوثه على ما يمكن أن يفعله الفرد في موقف معين وفي كيفية خروج استجابة معينة من مثير معين.

- التأكيد على أن السلوك هو وظيفة الكائن له.

- التأكيد على استخدام الملاحظة المقصودة ورفض الاستبطان على المنهج العلمي .

- حل قانون التكرار وقانون الحداثة بدلا من قانون الأثر"**ثـرونــدايـك**" فالتكرار هو المسؤول عن تدعيم الرّابطة بين المثير والاستجابة. كما اعتبر الفعل المنعكس الشرطي هو وحدة السلوك الذي يفسر في صوته اكتساب العادات.**(الكيبـيسي، 1999،ص80)**

فإنّ" **فـريـدرك سكيــنر**"هو رائد المدرسة السّلوكية الجديدة حيث يركز على تأثير البيئة في السلوك وكان يرى بان تنوع البيئة وتغييرها يؤدي إلى تحولات في سلوك الفرد الواحد

طيلة حياته كما يرى أن عدم تغيير الفرد مع بيئة متغيرة سيحرمه من استجابات مناسبة.**(عـيشوي ،1994،ص20)**

ولكي يتحقق من هذا الهدف لا بد من أن تكون الظواهر النفسية والتربوية باعتبارها قابلة للملاحظة والقياس، والدافع أن هذا ما يقوم به التدريس بواسطة الأهداف نحو سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس.**(آيت موحي ،1998،ص33)**

كما طور"**روبرت ميجر**"نظاما فاعلا بدرجة كبيرة لكتابة الأهداف التعليمية وكانت فكرته هي أن الأهداف ينبغي أن نصف ما سوف يكون التلاميذ قائمين بفعله عندما يبينون تحصيلهم وكيف سيعرف المعلمون أنهم سيفعلونه لذلك فإن هذه تعد أهدافا سلوكية ووفقا "**لميجر**" فان الهدف الجيد يشتمل على ثلاثة أجزاء قابلة للملاحظة والقياس:

1- يصف سلوك المتعلم المرجو ،ما الذي ينبغي أن يفعله المعلم؟
2- يحدد الشروط التي سوف يحدث السلوك في ضوئها،كيف نتعرف على السلوك ا وان نتحقق منه.
3- يقدم محكات الأداء المقبول في الاختيار.**(عــلام ،2010،ص102)**

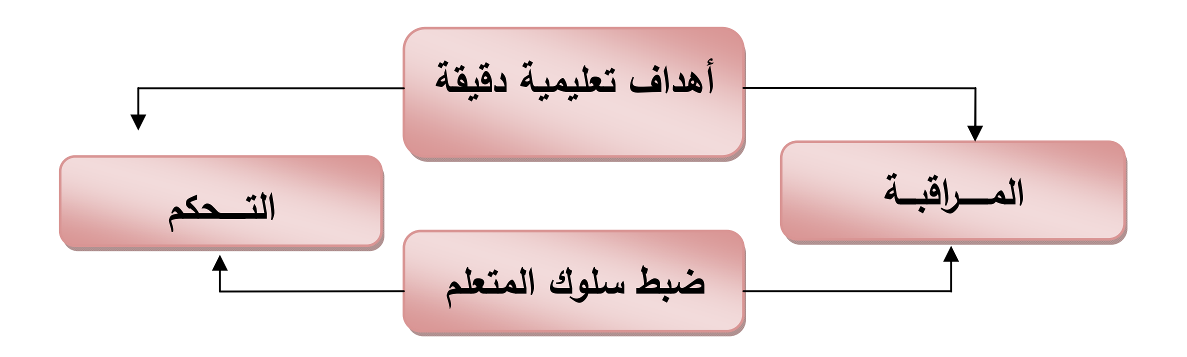
02 - الأسس الصناعية لبيداغوجيا الأهداف:

إثر الأزمة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بفعل التطور الصناعي الذي هدف إلى رفع مستوى الكفاية الإنتاجية لتحقيق العلاقات الإنسانية السليمة بين الإدارة والعمال والعمل على تحقيق الظروف الفيزيقية المناسبة لهم وتقليل معوقات التوافق التي ينطوي عليها موقف العمل.**(عويــضة،1997،ص17)**

وحلّ مشاكله من خلال دراسة موضوعات مهمة مثل التوجيه المهني والاختيار المهني والتدريب المهني والتأهيل المهني وتحليل العمل وأسباب الحوادث وطرق تجنبها

والأمن الصناعي وهذا يرجع إلى عدة مجالات (الهندسة البشرية،علم النفس الهندسي) التي تدرس العلاقة بين الإنسان والآلة.(**عبد الخالق،1999،ص36**)

من هذه التطورات التي تعمدها المجال الصناعي بدأ النظر في المجال التعليمي وإعادة تأسيسه والاعتماد على مبادئ مستمدة في المجال الصناعي مثل التسيير والتوجيه وتحديد الأهداف بشكل تطبيقي وضبط المناهج والأساليب والوسائل والتحقق من النتائج من اجل نقل التعليم في الولايات المتحدة من الاستهلاك إلى مرحلة الاستثمار البشري لضبط سلوكه ومراقبته والتحكم في نتائجه من خلال الأهداف التعليمية الدقيقة.



شكل رقم: 13 يمثل رفع الكفاية الاستثمارية في المجال التعليمي.

حيث أصبحت المدارس منذ عام 1920 وحتى الآن مسؤولة وبشكل متزايد عن توفير مناهج دراسية وتطبيقات تستند إلى معايير عالية لجميع التلاميذ نورد فيما يلي على سبيل المثال تعليقات"**روي رومــر**" الحاكم السابق لولاية " **كـــوولـــورادو**" واحد المطالبين علنًا باعتماد معايير الدراسة العالية.

إنّ تحديد المعايير ورفع مستوى التوقعات وتقييم ما حققه التلاميذ من تقدم بأسلوب هادف يمنح للمتعلمين الأدوات التي يحتاجونها لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين والأدوات التي يحتاجها الآباء والمعلمون ليتمكنوا من مساعدتهم ،أما معايير المضمون فهي مجموعة بيانات محددة لما يجب أن يعرفه التلاميذ في المدرسة فهي ليست منهاجا دراسيا عندما تكون المعايير معدة وفق مفاهيم جيدة وواضحة ومكتوبة بأسلوب جيد نستطيع تركيز

نظام التعليم على أهداف عامة وواضحة وتتضمن قيام جميع المعلمين في جميع الفصول الدراسية بتدريس التلاميذ مواضيع دراسية ثرية ودقيقة المضمون وترفع مستوى التوقعات بالنسبة لجميع التلاميذ.

ومن أجل تلبية هذه المتطلبات لتوفير معايير عالية أخذت المدارس على عاتقها إجراء تعديلات عديدة في المناهج الدراسية على مرّ السنين واستخدمت طرقا أكثر تعقيدا لقياس ما حققته هذه التعديلات من نتائج تعليمية.**(فـورست ،2004،ص125)**

03- الفلسفة البراغماتية لبيداغوجيا الأهداف:

يمكن اعتبار"**جون ديوي**"1859 1952 صاحب مذهب حقيقي في التربية ففي مذهبه التربوي تتحدد وجهات النظر النفسية والاجتماعية وتنتج فلسفة الذرائع ذات الفعالية التربوية فالتربية تهدف حسب"**ديوي**"إلى تفتح حياة الطفل والى الإعداد للحياة معا يقول "**ديـوي**" لا تعتبروا التربية كإعداد لحياة مقبلة اجعلوها تشمل المعنى الكامل للحياة الحاضرة. في هذا الحال فقد تصبح التربية حقا إعداد للحياة المقبلة دون أن يكون في ذلك أي تناقض فالفعالية التي لا تستحق ممارستها لذاتها ليست مجدية في الأعداد لأي شيء آخر حيث وصف "**ديـــوي**" الطرق التجريبية التي ينبغي إتباعها في التدريس على النحو التالي:

- يجب وضع المتعلم في موقف تجريبي حقيقي وينخرط في فعالية مستمرة يهتم بها لذاتها.

- يجب أن ينظم الموقف التجريبي بحيث يبرز مشكلة حقيقية تكون بمثابة مثير للتفكير.

- على المعنيين بتربية المتعلم أن يؤمنوا له المراجع والظروف التي يقدر معها على القيام بالتجارب الضرورية للحل.

- أن يساعد الموقف على ظهور حلول أولية مؤقتة يكون المتعلم مسؤولا عن صياغتها المنظمة.

- يجب منح المتعلم إمكانية إخضاع أفكاره للبرهنة من اجل اكتشاف صحتها أو عدم صحتها بنفسه.

- الملاحظة هي الأداة الرئيسية في خدمة البحث.

- الترقية مكافأة على الخدمات التي أديت فعلا وعلى تحمل المسؤولية وليس الإعفاء من القيام بتلك الخدمات.(**شـروخ،2008،ص24)**

إن الفلسفة البراغماتية تؤكد على أن الأهداف التربوية لا تحدد إلا مسبقا لان طريقة التدريس عندهم ما هي إلا حل المشكلات أي أن المشكل هو الذي يفرض الهدف الذي شارك فيه المتعلم والمعلم في اختياره في البداية وهذا له علاقة بميولهم وحاجاتهم الفكرية والمادية وهذا ما أشار إليه"**جيـري بوكتشـار**" فيما عرف بيداغوجيا الأهداف بأنها تلك البيداغوجيا التي تحدد ممارسة دراسية يتم في إطارها مناقشة الأهداف التربوية بين المدرس والتلاميذ بل إن تحديد الهدف يتم بإتقان بينهما.

12 – نشـأة بيـداغوجيا الأهـداف:

إن مفهوم الأهداف في التربية قديم ذلك أنها كانت تستمد وجودها من وجود أهداف تسعى إلى تحقيقها بطريقة مباشرة مقصودة أو بأساليب تتخذ أشكالا أخرى غير مباشرة ولعل وصف البدايات الأولى للتدريس بالهدف سيبين أن هذه الحركة التربوية القائلة بضرورة الصياغة الدقيقة والواضحة للأهداف التعليمية بدأت بظهور موجة الانتقادات السلبية للتربية التقليدية.**(خـلوة، 2009 ، ص41)**

وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى ظهرت أفكار"**بوبيت**" حيث أعلن عن اتجاهاته وأفكاره حول الفعالية والمردودية كوسيلة لتحديث محتويات المدرسة والأنشطة التعليمية السائدة فيها وجعلها أكثر استجابة لمتطلبات المجتمع حيث قدّم "**بوبيت**" تصورا كاملا نسبيا

لتطوير التعليم مكيفا الاستراتيجيات والأدوات في المجال الصناعي، وتطبيقها في المجال التربوي.(**الدريــج،2003، ص90**)

كما ساهم "**تيلر**" في تحديد الأهداف من خلال كتابه وأضاف حول نظرية المناهج التي أصبحت مرجعا أساسيا في بلورة الأهداف التربوية حيث أكد في كتابه المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس إن التحديد الواضح والدقيق للأهداف يساعدنا على التحقيق من فعالية وسلامة التعليم.

إن كل من "**بوبيت**" 1918و"**رالف تيلر**"1934 عجلا بظهور بيداغوجيا الأهداف وهو ما كان عليه اثر انتظار إسهامات لجنة الممتحنين الجامعيين والتي اجتمعت لأول مرة في مؤتمر الجمعية السيكولوجية الأمريكية في بوسطن 1948. حيث ظهر أول إنتاج لهذه الجمعية التي كان يرأسها"**بلوم**" بوضع نظام تصنيف الأهداف التربوية والذي صدر بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1956. لقد كان منطلق "**بلوم**" ومساعديه أمثال"**كــراثوول**"و "**برتــرام ماسيا**"و غيرهم من أن يصنفوا الأهداف التربوية الى ثلاث مجالات هي: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي الحركي أو الحسي حركي ووضعوا في اعتبارهم منذ البداية أن يفردوا مؤلفا لكل مجال من هذه المجالات الثلاثة فكان الكتاب الأول يبحث في الأهداف التربوية في المجال المعرفي أو العقلي والكتاب الثاني يتناول مجال الوجداني أو الانفعالي والكتاب الثالث يتناول الجانب النفس حركي.(**بلــوم،2008،ص09**)

كل هذا البحث من اجل إيجاد حلول للصعوبات التي كانت تعترض المدرسين أثناء القيام بعملية تقييم نتائج أعمال تلاميذهم إذا كان من الضروري تحديد طريقة دقيقة للتقييم بوضع منهج صارم يسمح بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها صياغة دقيقة وإجرائية تتوافر على شروط الانجاز من خلال صيغ تصف السلوك النهائي المراد تحقيقه لدى المتعلم بواسطة التعليم وهذا ما أنجزه"**ماجــــر**"1962.(**آيت موحي،1990،ص27**)

كما أنّ"**تايــلر**" وضع مبادئ اثر طرح أربعة أسئلة أساسية يجب الإجابة عليها عند وضع أي خطة تدريسية أو أي منهاج دراسي وهذه الأسئلة نوردها كما يلي:

1-ما هي الأهداف التعليمية التي يجب أن تحاول المدرسة تحقيقها؟

2-ما هي الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها والتي يرجح أن تعمل على تحقيق هذه الأهداف؟

3-كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بشكل فعال؟

4-كيف يمكننا تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت؟**(فـورست،2004،ص116)**

13- ايجابيات وسلبيات التدريس وفق المقاربة بالأهداف:

أ-ايجابيات التدريس وفق المقاربة بالأهداف:

- تساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر دقة في تدريسهم وما هو متوقع من المتعلم.

- تعطي معايير لتقييم أداء المتعلمين وتحصيلهم.

- تجعل المعلمين يخططون بصورة دقيقة لأنهم يعرفون نوع الأداء الذي ينبغي على المتعلم إظهاره بعد إكمال درس أو وحدة أو مقرر الدراسة.**(أبو رياش،2007،ص57)**

- تستند التقنيات التعليمية التي تستخدم أسلوب النظم في تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها وتقويمها إلى تحديد واضح للأهداف ومضامينها التعليمية سواء كان على مستوى الأهداف العامة أو الأكثر تحديدا.**(زيــتون،2003،ص188)**

- تحسين الناتج التعليمي وتسهيل عملة التعلم بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم.

- يري "**ميجر**" أن مجرد تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية كفيل بإنتاج التغيرات السلوكية المطلوبة في العديد من الحالات والأوضاع التعليمية لأن المتعلم الذي يعرف النتائج أو

السلوكات التي يفترض فيه اكتسابها على نحو مسبق يوجه جهوده نحو عملية التعليم على نحو أفضل.**(نشــواتي،2004،ص59)**

ب- سلبيات التدريس وفق المقاربة بالأهداف: بالرغم من الفوائد للأهداف السلوكية فإنها لم تنجح من بعض الانتقادات وقد لخص "**جــودين**" و"**كلــوز مــاير**" 1975 هذه الانتقادات والردود عليها في النقاط الخمس التالية:

- يؤكد استخدام الأهداف السلوكية على النتائج الفورية والمثابرة للتعليم وذلك على حساب النتائج بعيدة المدى أو ذات المدى الطويل والتي قد تتبدى في سلوك المتعلم بعد 20 سنة.

- تؤكد الأهداف السلوكية وبشكل متطرف على السلوك السطحي للمتعلم مما يدل على وجود نزعة إلى التركيز على السلوك الذي يسهل قياسه وهذا بهمل السلوك الأكثر أهمية كالإدراك أو التفكير أو المحاكمة.

- إن صياغة نتائج التعلم المقصودة جميعها في عبارات محددة وغير غامضة تتطلب جهدا ووقتا كبيرين، كما تفتقر الأهداف السلوكية إلى الواقعية لأن العديد من المعلمين لا يستخدمونها.

- تنطوي الأهداف السلوكية على خطر الإفراط في الاهتمام بالخضوع الاجتماعي لأنها تعمل على برمجة توافق المتعلم على حساب ابتكاره وتلقائيته.**(نشواتي،2003،ص62)**

- تميل إلى تركيز اهتمام المعلم على نواحي تدريسية صغيرة وغير مهمة وبهذا تترك الصورة كبيرة للتعلم مجهولة.

- قد تستخدم ضد المعلمين الذين تلقى على عاتقهم مسؤولية أداء المتعلمين الذين لا يتعلم.

- تعمل الأهداف السلوكية نظرية نفسية وفلسفية واحدة فقط للتربية.**(أبورياش،2007،ص58)**

ثانيا : المقاربة بالكفاءات

01 – مفهـوم الكفـاءة والكفـاية :

أ – المعنــى اللغـوي للكفـاءة والكفـاية

1– الكفــاءة: يقال وكفاءه على الشّيء مكافأةً، جازاه، ويقال : مـالي به قبل ولا كفاءةَ أي مـالي به طاقة على أن أكافئه، قـال **حسان بن ثابت شاعر رسول الله صلّ الله عليه وسلم:**

وروح القدس ليس له كفاءة، ليس له نظير ولا مثيل و في الحديث الشريف، فنظر إليهم فقال من يكافئ هؤلاء، وفي حديث **الأحنف:** لا أقاوم من لا كفاء له.

والكفـء: النّظـير وكذلك الكفـء والكُفُـؤ على وزن فُعْل وفُعُل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويـقال: لا كِفاء لـه بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نـظير لـه.

والكفـء: النّظير والمساوي و منه الكفاءة في النّكاح وهو أن يكون الزَّوج مساويًا للمرأة في حسبهـا ودينهـا ونسبهـا وبيتهـا وغير ذلك، وتكافأ الشّيئان: تماثلاَ.

وكافـأهُ مكافـأةً وكفـاء: ماثـله وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي كفـاءهُ وكفيئَـة، وكفوْءَة وكفُـوءة، وكفَـوءة بالفتـح: أي مثله يكون هذا في كل شيء وكفـء الرّجل: قدرة ومنزلته والكفو: هو الكفـء بقلب الهمزة الى واو للتّخفيف وفي الحديث الشريف"**والمؤمنون تتكافؤ دماؤهم**".وفي العقيــقة شاتـان متكافئتـان أي متساويتـان في القدرة والشيء.

وكافأتـه: ساويتـه، وكافأتـه، بصُنْعه، جازيته جزاء مكافئًـا لما صنع، وكان **رسول الله صلّ الله عليه وسلم "لا يقبل الشفاء إلاّ عن مكافــئ"**. وجمع كفـاءة الكفـاءات وليس الكفـايات(**محســن،2003،ص27**)

2– الكفــايــة:هناك من يقول أصـل الكلمة من الاكتفاء، فيقال لـه كفـاه، ويكفيـه الشيء واكتفـى بـه، وكفـاه كفـاية فيقول كفـانـي ما أوليتـني، واستكفيته الأمر فكفـانيه، وهذا كفيك:

أنّ هذا حسبك ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاه الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه أي قمت به مقامه ومعنى الكفاية في قوله تعالى:

"**أولم يكف بربّك على أنّه على كلّ شيء شهيد**" فصلت الآية53

أنّه قد بيّن ما فيه الكفاية الدّلالة على توحيده، والكُفية بضم الكاف ما يكفي من العيش وقيل الكفية: القوت والكفي بطن الوادي والجمع الأكفاء، وكفى وتدلّ على كفاية الشّيء، يكفيه كفاية: أي سدّ حاجته وجعله في غنى عن غيره ويقال أيضًا كفى به عالمًا أي: بلغ مبلغ الكفاية في العلم .

إنّ الكلمتين متحدتين في فَا و عين الكلمة، ومختلفتين في لام الكلمة، كفأ وكفى ومن خلال ما مرّ يمكن القول بأنّه من الأفضل استخدام كلمة كفاية بدل كفاءة التي تعني النظير والمساواة.**(عباد،2006، ص 69)**

ب – المعنى الاصطلاحي للكلمتين:

1– الكفاءة: تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى فيري "**جود**" : أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.

في حين يرى "**فنشر**": في الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا، أما **المفهوم الهندسي** فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات. **أما اقتصاديا** فالاستهلاك، **أما تنظيميا** فهي القدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم. أما في **المجال التعليمي** تعرف الكفاءة "**على أنَّها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه**".**(الفتلاوي،2003،ص28)**

فالكفاءة إذن كما عرفتها "**بربارا ماتيروا** "**تشير على قدرة الفرد على أداء قدر معين من المهارة**". **(ماتيروا، 2002،ص 49)**

وكما عرفها أيضا "**روجـــي**" : **هي إمكانية الفرد ومجموعة الموارد المدمجة بهدف حل وضعية مشكلة**". **(Roegiers ,2004,p107)**

الكفـــاءة:هي نظام تطويري يعمل على الدمج والنقل ومسايرة تنوعالمناخ.(Scallon,2004)

الكفـــاءة:هي القدرة التي يمتلكها الإنسان من أجل أداء مهام معتمدة يتطلب انجازها والتحكم في عدد كبير من العمليات، مثل التي تصادفنا عموما في ممارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل.**(قــادة، 2009،ص13)**

2- الكفــايــة:

- ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من اجل انجاز عمل معين، و تكون نتيجة للخبرة ، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة، انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط التي ترتبط به. **(Andre,p13)**

- تعتبر مجموعة من المعارف النظرية والعلمية يكتسبها الفرد في مجال معين أما في **المجال التربوي:** فتشير إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعمل على حله **(Renald ,1998)**

- هي عبارة عن المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة (يحل مشكلة) فالحديث عنها يعبر التكلم عن الذكاء بشكل عام. **(Bruner1991 p255)**

- الكفاية هي استعداد لقدرة القيام ببعض الأفعال مثل كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون.**(غريب ،2004،ص79)**.

02- التصـورات المخـتـلفة للكفـاءة:

2-1-تصـور الكفــاءة كسلـوك: لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني ويرتكز أساسا على تحليل منصب الشغل إلى سلوكات محددة، وفق ما يتطلبه ذلك المنصب وتتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقا من تلك السلوكات.(**اللحيــة،2005،ص36)**

وبهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكا شموليا قابلا للملاحظة والقياس حيث تقوم الإمكانات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقا من المقابلة ومراقبة السلوك في وضعيات غير حقيقية ولا يتم ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة بل إنها معقدة ونهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد خوضه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين في الغالب لن يكون حصة تعلميه واحدة.(**الحشـروبي 2002 ص03)**

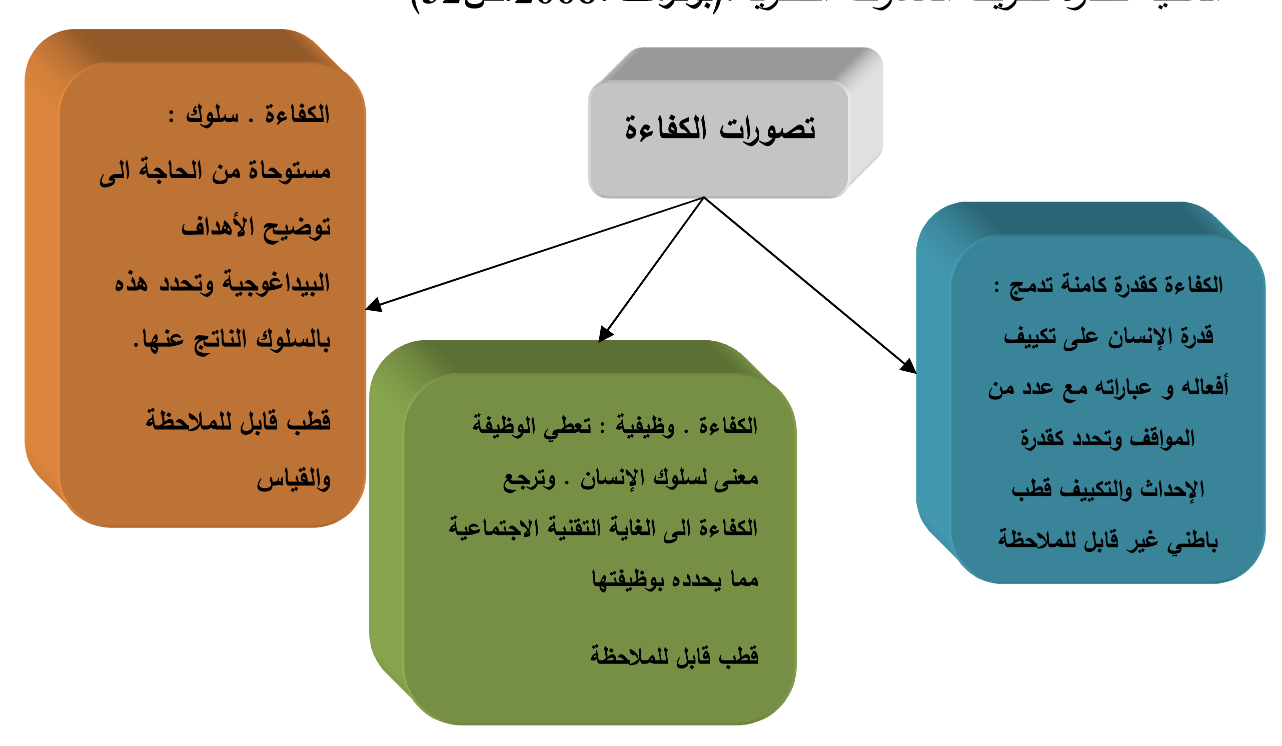
2-2 تصـور الكفــاءة كوظيـفة:إن هذا التصور يعطي أهمية كبرى للفرد المتعلم كشخص وللعمليات العقلية التي تمثل أساس المجال المعرفي الذي توصل "**بلوم**" وزملائه إلى تصنيفه في صورة أفعال يمكن للمتعلم القيام بها إجرائيا أي في صورة حركات منظمة ومنسقة تكون محددة اجتماعيا ولما كانت الحركات في هذا النوع من التصور إرادية فهذا يجعل من المثيرات الخارجية للمحيط محركا للعمليات العقلية التي تمكن الفرد من تحقيق الهدف الذي يسعى وراءه فهو يختار المفاهيم التي تساعده على القيام بالفعل قصد وجود حل للمشكل ويحاول أن يتحكم في ردود الأفعال التي ليس لها علاقة بالموقف لهذا لا يمكن اعتبار الفرد المتعلم على أنه كفء إلا إذا كانت لديه القدرة على تحقيق عدد من الأفعال لها وظيفة سوسيو تقنية والقدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المقصود.(**بوكــرمة،2008، ص26)**

- **نشاط واع:** لأن الشخص أثناء انجازه لكفاءة ما يستجيب للمنبهات ويختار المعلومات ويستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ما هو بصدده من نشاط.

- **نشاط وظيفي:** لان الشخص الذي اكتسب كفاءة ما يوظف قدراته ومكتسباته لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.

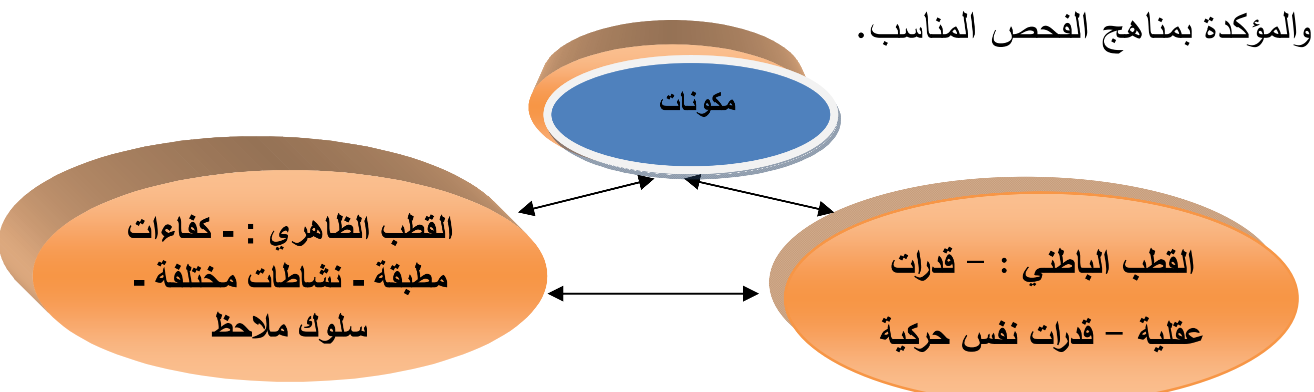
- **نشاط هادف:** لأنه لا توجد كفاءة دون هدف. **(الدريـج،2003 ،ص52)**

2-3- تصـور الكفـاءة كقدرة مـولّدة: بناء على ما سبق ذكره نجد الحديث عن الكفاءة الخاصة بالفرد في مختلف المجلات الحياتية يعني تحديد الغاية والوظيفة وكذا العمل الإرادي الذي سيعبر الفرد عنه بواسطة حركات تكون ملاحظة من الآخر وكأن الكفاءة المقصودة تتضمن قائمة من الحركات المهيأة والمحسوسة إضافة إلى مجموعة من القواعد المسيرة ولاختيار وترتيب هذه القواعد حسب الموقف أو عائلة من المواقف التي تعارض الفرد أن يتصور الكفاءة كقدرة مولدة لا يمكنه أن يقتصر على وصف السلوك الملاحظ ذلك لكونه نتاجا عن العمليات العقلية تصعب ملاحظتها ما يؤكد أن القدرة المولدة للسلوك تصمم في إطار عقلي لا سلوكي لان القدرة المولدة لا تهتم بالسلوك الملاحظ وإنما تهتم بالعمليات العقلية التي تتدخل في انجازه أي تهتم بكل ما يحدث في مستوى العقل أو ما تولده القدرات العقلية كقدرة تحريك المعارف النظرية.**(بوكرمــة،2008،ص32)**



النموذج رقم 14 : يمثل التصورات المختلفة لمفهوم الكفاءة من إعداد فاطمة الزهراء بوكرمة

2-4 – تصور الكفاءة كمعرفة: ويبنى هذا التصور من اعتبار المعرفة هي المحددة للكفاءات حيث أن المعارف محددة لعدة مهن كالطب والهندسة ويندرج ضمن هذا التصور تعريف "**تشومسكي**" للكفاءة والذي استنبطه من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم حيث يرى أن هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة فالكفاءة عنده نظام ثابت من المبادئ المولدة وهذه القدرة حسب" **تشومسكي** "غير قابلة للملاحظة الخارجية ويكون الشخص خلالها عاجزا عن ذكر الكيفية التي تمكنه من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدلالة في لغته. إنّ "**تشومسكي**" من خلال ما تم عرضه أعطى بعدا جديدا للكفاءة وهو الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة حيث يختلف هذا التصور مع السلوكيين إذ أن المتعلم يوظف العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل انجازه . وبناء على ما سبق ذكره يمكننا تصور المعرفة على أنها نتاج منفصل عن المسعى الفكري البشري الذي ساهم في إنتاجه كمادة علمية وعن المشروع الثقافي الذي سيستعمل فيه المشروع التربوي ما يجعل في هذه الحالة المعرفة شيئا جامدا أو مرجعا للوثائق حيث يتلاءم هذا التصور لمعرفة مع ما يسميه "**بلوم**" بالعلم أي أن المادة تخزن على مستوى الذاكرة وتتمثل هذه في مجموعة معارف والإجابات التي تتوفر على درجة كافية من الوحدة العمومية والتي يمكنها أن تقود الفرد إلى استخراج نتائج مترابطة لا تنتج عن اتفاقات اعتباطية أو ذوق أو مصالح ذاتية بل تنتج عن العلاقات الموضوعية المكتشفة تدريجيا والمؤكدة بمناهج الفحص المناسب.



الشكل رقم :15 يمثل قطبي الكفاءة الباطني والظاهري

03- الكفاءات والنظريات التربوية: كما ورد في السابق من التعريفات للكفاية والكفاءة والتطرق لتصورات الكفاءة المختلفة يمكن أن نقول أن الكفاءة عبارة عما يمكن انجازه الفرد من خلال توظيفه كل المواد الممكنة من أجل التكيف مع المواقف المتعددة التي تواجهه فان هذا يؤكد حتمية اعتماد الكفاءة عن نظريات ذات تصورات فلسفية مختلفة خاصة أن اعتماد الكفاءات(المقاربة) حديثة في المجال التربوي وبذلك ستتجنب الأخطاء التي وقعت فيها بعض نظريات التعلم السلوكية وتستفيد من انجاز النظريات الأخرى.

3-1 الكفاءة والنظرية السلوكية: السلوكية إحدى مدارس علم النفس التي تفسر التعلم بأنّه تعلّمات تربط فيها استجابات الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به وهي بذلك تعتمد على الآلية في التعليم أي أنها تحدد النتائج سلفا ويقاد التلميذ إليها ومن رواد هذا الاتجاه (بافلوف واطسون وسكينر...) حيث يفسر بافلوف التعلم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة.**(سليـم، 2004 ،ص14)**

3-2- الكفاءة والنظرية البراغماتية: ظهرت الفلسفة البراغماتية نتيجة للتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي والتربوي في النصف الأول من القرن العشرين وهي تستمد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العلمية في التربية والتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة مع مؤسسها الأول **جون ديوي** لكونه من بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي.**(مرســي،1998،ص400)**

حيث حاول تطبيق أفكار هذه الفلسفة في الجانب التربوي التعليمي وترتكز فكرتها الأساسية على العمل و الإنتاج كما يرى مفكريه على أن العقل مفطور على الخبرة والخبرة هي التي تقترحه وهي التي تختبره وهي التجربة.**(النجيــحي، 1981،ص23)**

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل حيث لم يعد النشاط مجرد نشاط وإنما الوقوف على النتائج التي لا تأتي إلا عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة.

الظروف والعلاقات وتكون هذه المعرفة أساسا لحظة العمل عندما تربط بين الفعل والمعرفة فالمعرفة توجه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجا ووسيلة لا غاية والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا و أعظم حرية و أوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها.**(النجيـحي، 1981،ص25)**

وقد أصبح المجال التربوي ميدان تطبيق هذه الأفكار حيث اعتمدت الأفكار التي لها علاقة بالأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس في تنظيم العمل المدرسي ويري "جون ديوي" أن المدرسة ليست إعدادا للحياة ولكنها الحياة نفسها فهو يؤمن بضرورة إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة إشراكا فعالا منتجا.

ويمكن تلخيص أفكار" ديوي" التربوية فيما يلي :

- الطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة .
- يجب على المدرسة التخلي عن الجانب الكتابي وتقدم للطفل خبرات واقعية مرتبطة بالحياة
- المنهج الدراسي يشمل مشاكل المتجمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية

ومن خلال ما تم عرضه من أفكار تربوية لفلسفة التربية نستنتج أن الفلسفة البراغماتية أو النفعية من النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءة وهذه الأخيرة تستفيد على كثير من الأفكار التربوية من هذه الفلسفة والمتمثلة في تقديس العمل والتركيز على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعليم واعتبار الأنشطة والمعرفة العلمية المدرسية مواقف من الحياة يسعى المتعلمون باستخدام الوسائل المتنوعة منها المعرفة والتجربة لمواجهتها عن طريق التخطيط وحل المشكلات.**(مرسـي، 1988،ص500)**

3-3 – الكـفاءة فـي النـظرية المـعرفية: ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في مثير واستجابة حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير والاستجابة كما اشرنا في ذلك.

كما يؤكد علماء النظرية المعرفية على أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم ويركزون على أهمية كل من الإدراك والتفكير فالفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول المعرفة وحل المشكلات.

ويعد علم النفس المعرفي أساس انطلاق رواد هذه النظرية والذي من رواده "تشو مسكي" الذي سبق ذكره تصوره للكفاءة، حيث ركز فيها على الجانب الباطني وهو يرى أن الكفاءة ليست سلوكا بل مجموعة من القواعد ليست قابلة للملاحظة كما أنها تعبر عن قدرة الفرد على التكيف مع مواقف غير معروفة لديه والكفاءة من منظور الجشتالتية تعد سلسلة من الأفعال قابلة للملاحظة وتربط الكفاية بالمهام التي يقوم بها الفرد.

إن المعارف بالنسبة للمقاربة بالكفاءة تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن مواجهته.(**الفتـــلاوي، 2003،ص135**).

فإذا كانت النظرية المعرفية تركز أساسا على الطريقة التي تم بها سيرورة التعليم عند الفرد والكفاءة يستدل عليهما من خلال الانجاز الذي يحققه هذا الفرد من خلال تعبئته للمكتسبات المعرفية ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم للنشاط فإن هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي.(**اللحيـــة،2005 ،ص32**)

3-4- الكفاءة والنظرية البنائية: يرى مفكرو هذه النظرية أن المتعلم يقوم بدور نشط من اجل البناء المعرفي من خلال القيام بالأنشطة المفتوحة ومن رواد هذه النظرية "جان بياجيه" الذي يرى أن الإنسان يولد باستعداد معين وهو ميله إلى تنظيم الخبرات التي يتعرض لها من المثيرات الخارجية ويعمل على تنظيمها من خلال تكوينات عقلية مورثة ويقول "جان بياجيه" عن التعليم أن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي ولهذا يرى" بياجيه" أن التطور عبر سنين العمر يعني نمو الشعور

(الوعي) ويقصد به ازدياد حساسية الإنسان للطريقة التي تستطيع بها أفكاره ونشاطاته الإسهام في إقامة بناء ايجابي أكثر مرونة وتكيفا لهذا العالم.**(مــوريس،1986،ص200)**

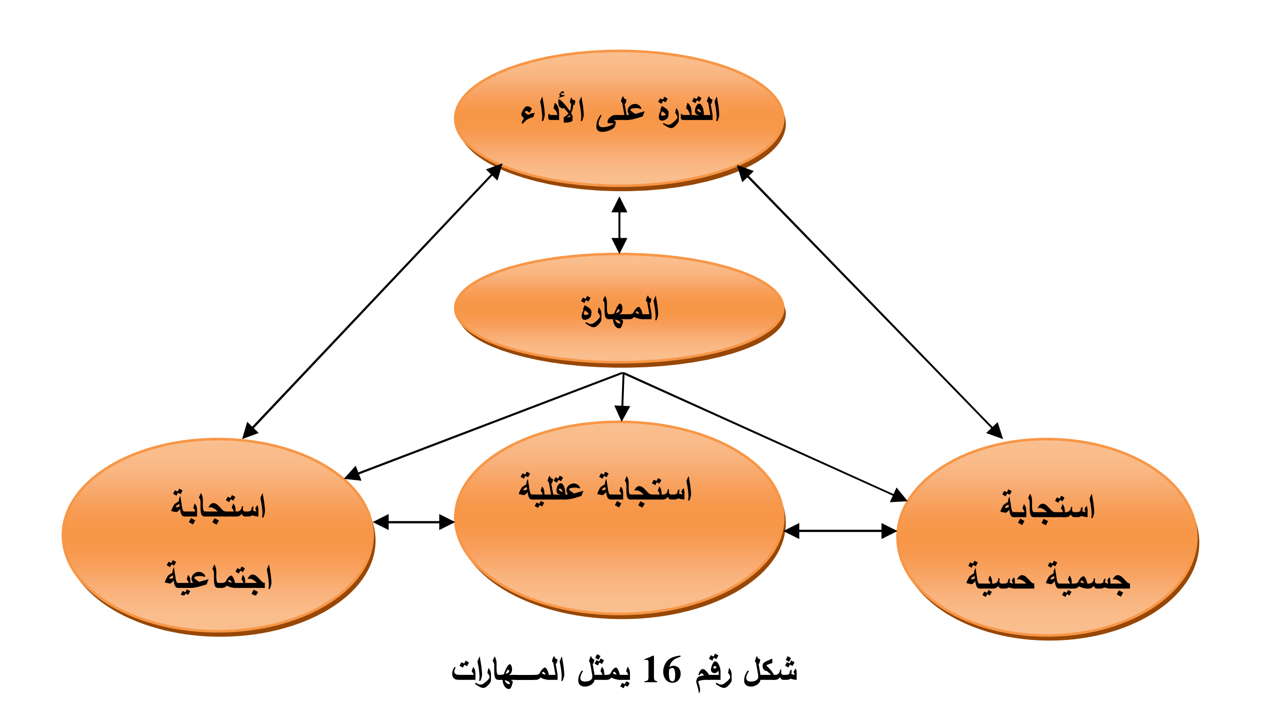
فلا يمكن تطوير ذكاء المتعلم بالحديث معه، ومن غير الممكن ممارسة التعلم بشكل جيد دون أن نضع المتعلم في موقف تعليمي حيث يختبر بنفسه، ويرى ما يحصل ويستخدم التصورات والرُّموز ليضع التساؤلات ومنه الكشف عن المعضلات، مقارنا ما أكتشفه وتوصل إليه مع زملائه من المتعلمين.

ويتضح من هذا القول أن تحقيق الكفاءة في مهمة ما لا تأتي إلا من خلال ممارسة التجربة وقيام المتعلم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له معارف وان تحقيق الكفاءة يظهر أيضا في الإستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة.

04- مفاهيم لها علاقة بالكفـاءة: إذا تكلمنا عن الكفاءة كمصطلح جديد في العملية التعليمية التعلمية ومبرمجة في المناهج التعليمية إلا أنّ لها عدة مفاهيم تتداخل مع الكفاءة مثل الاستعداد و الأهداف والقدرة والمهارة... حيث نوردها ونبين العلاقة والتمييز بين هذه المفاهيم ومصطلح الكفاءة.

4-1-المهـارة: يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي ولذلك يتم الحديث عن التمييز أي إعداد المتعلم لمهام تعليمي بدقة متناهية.**(رحيـمو، 2006)**

بناءً على هذا يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم التي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات والقدرة التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير حيث يعبر هذا الانجاز عن درجة تحكم المتعلم في مهاراته وتتصل هذه الأخيرة بعدة دلالات يعبر عنها المتعلم من خلال النشاطات المختلفة في الحالات الثلاث المعرفية والنفس حركية والوجدانية.**(بوكـرمة، 2008، ص130)**



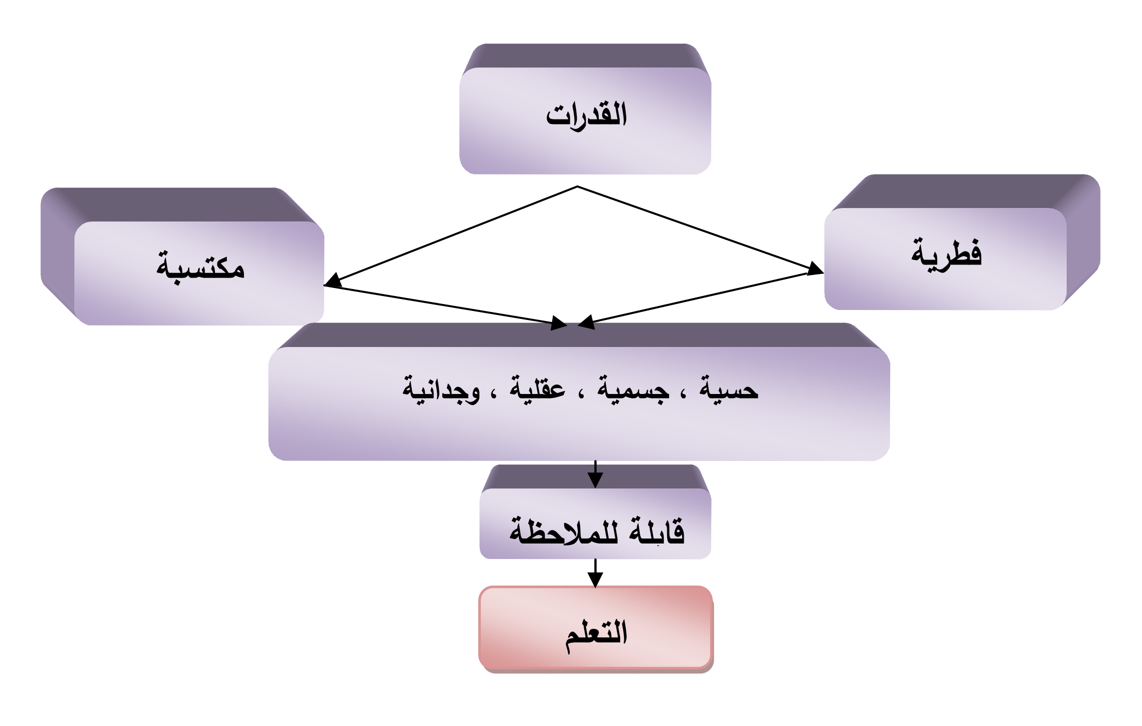
شكل رقم 16 يمثل المـــهارات

4-2-الــقـدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أوحركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدونه كالقدرة على ركوب الدراجة أو تذكر قصيدة أو الكلام بلغة أجنبية أو إجراء عمليات حسابية.**(مــراد،2003،ص182).**

فهي مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد على أداء نشاط فكري أو مهني وهي قابلة للنمو والتطوير بالتعلم والخبرة، كما تمكن القدرة من القيام بفعل استظهار سلوك أو مجموعة من السلوكات تتناسب مع وضعية ما تعبر عن الكفاءة وهي غير مرتبطة بمضامين معينة بل تتشارك في تنميتها مواد مختلفة ويمكن استثمارها في وضعيات مختلفة، لا تخضع القدرة للملاحظة المباشرة ولا للتقويم إلا بعد ترجمتها إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

ففي المجال البيداغوجي تتضمن كل قدرة مجموعة من الأفعال المتدرجة من السهل إلى المعقد أما على مستوى المناهج التعليمية لمختلف المواد الدراسية فنجد أن أهداف التعليم والتعلم تعتمد على مفهوم القدرة في صياغتها لتوضيح نوع الفعل الذي سيقوم به المتعلم،

وفيما يخص الآداب البيداغوجية فتعتبر القدرة عملية تحديث للاستعداد. (**بوكرمة،2008،ص13**)



شكل رقم: 17 يمثـل القدرات

4-3- الاستعداد: هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين إذا توافر له التدريب اللازم.(**الرشـدان، 2002،ص233**)

ومن اجل بلوغ الهدف المقصود من عملية التعلم فالاستعداد يعتبر نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهمة ما فانه يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور كما يمكن التمييز بين نوعين من الاستعداد : أولي وثانوي. يقال عنه أنه أولي عندما يكون معزولا عن طريق البحث التجريبي ويقال عنه ثانوي عندما تكون من خلال عملية التركيب بين مجموعة من الاستعدادات الأولية ويمكن التمييز بين أربعة استعدادات ثانوية وهي كالتالي:

- **الذكاء المائع:** يعبر عن قدرة الفرد على الاستدلال في وضعية حل مشكلة التي تتطلب الاستدلال الاستقرائي.

- **الذكاء المتبلور:** يستعمل في حال الاسترسال الكلامي وفعالية الفهم اللغوي وهو مرتبط بالتعلم الظاهر أكثر من ارتباطه بالتعلم الضمني عكس الذكاء السائل.

- **التبصر الفضائي:** القدرة عن المعالجة الذهنية للأشكال ويقيم هذا النوع من الاستعداد من خلال اختبارات يقدر الفرد فيها إذا كان الشكل الهندسي قد تشكل أم لم يفعل حركة.

- **الميوعة التماثلية:** يتم تقييم ميوعة التماثل من خلال اختبارات تتكون من مسائل تتطلب أوجها متعددة ومتنوعة. وعليه إذا كان الاستعداد سابقا يعرف بالجوهر المكون بالقدرة باعتباره إمكانات يعبر عنها داخل الكفاءات التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة.

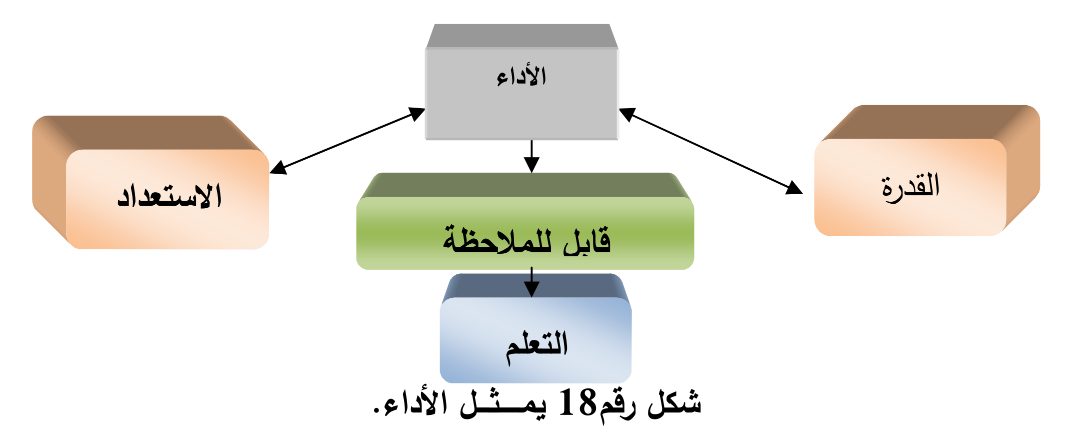
نجد أن مصطلح القدرة والاستعداد أصبحا في الوقت الحالي مترادفين لبعضهما البعض لكونهما يشيران إلى مكون باطني لا يمكن قياسه أو ملاحظته إلا إذا ترجم إلى سلوك حركي.**(بوكرمة، 2008،ص133)**.

4-4- الأداء أو الانجــاز: تعددت المفاهيم بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم وتناول بعض هذه الآراء على سبيل المثال لا الحصر:

ينظر البعض للأداء على أنّه مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين وهذا الأداء هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة. ويشير" **جــود**" للأداء على انه الانجاز الفعلي كما يصف في القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن التلاميذ من اكتساب المعرفة والمهارات. كما أشار البعض للأداء على أنّه المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين.**(الفتــلاوي، 2003،ص 24)**

ومنه يعتبر الأداء أو ما يسمي بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظا كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف

من خلال استراتيجية التقويم، بمعنى أن الأداء هو المؤشر للقدرة والاستعداد.مما يمكننا القول أنّ الانجاز هو ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا وبهذا يصبح مفهوم الأداء يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة.(**بوكرمة، 2008،ص13**)



شكل رقم18 يمثل الأداء.

4 -5 – السلوك: يقصد به جميع الأفعال أو الاستجابات أو ردود الفعل التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرية أم باطنية.(**أحمد، 2005،ص598**)

وهو تصرف يجسد قدرة المتعلم بحيث يكون سلوك دقيق ومرغوب فيه والذي يحدد التغيير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة بحيث يكون هذا التحديد واضحا ودقيقا وصريحا ويركز بالدرجة الأولى على سلوك النهائي للتعليم أو ما يسمى بالمخرجات السلوكية فهو نشاط يقوم به المتعلم أو قد يكون هذا الأداء ظاهريا وقابلا للملاحظة عن طريق البصر كالكتابة والرسم والتصحيح المكتوب أو عن طريق السمع كالقراءة بصوت مرتفع أو التسميع وقد يكون هذا النشاط أيضا ضمنيا غير قابل للملاحظة عن طريق السمع أو البصر كالعمليات الحسابية الذهنية أو التفكير بيد أن العبارة السلوكية الناجحة هي القادرة على تحديد ما يجب على المتعلم أداؤه عندما يتبين بأنه قد تمكن من الهدف ولما كان المعلم غير قادر أصلا على معرفة ما يجري في عقل المتعلم للوقوف على معرفته واتجاهاته لذا عليه أن يقوم باستنتاج هذه العمليات الداخلية.(**أبوجريج،2004،ص54**)

4 -6- الهدف: يمثل الهدف المقصود الذي نسعى الوصول إليه قصد تحقيقه أما الهدف البيداغوجي فيقصد به الهدف الذي لا يتضمن إلا النص القاعدي للسلوك الملاحظ أو المراد

اكتسابه سواء كان النص مصحوبا بتعليمات منهجية وتعليمية أو بأمثلة من المواقف التقويمية أما الهدف التربوي المقصود هو ما تسعى المنظومة التربوية إلي تحقيقه على مستوى المتعلمين من خلال عمليتي التعليم والتعلم قصد تكوين أفراد لهم تربية علمية تساعدهم على حل المشاكل اليومية.**(بوكــرمة،2008،ص134)**

05 - أنــواع الكفــاءات:

نورد أنواع الكفاءات كما جاءت في التصنيفات التي عمل عليها الدّارسين في مجال التربية والتعليم وهي كالتالي :

5-1- تصنيـف أوليـفي روبـل :أثناء تحديد العلاقة بين الثقافة والكفاءة نميز بين ثلاث مستويات هي :

5-1-1- الكفاءة الأساسية: التي يتعين على كل طفل اكتسابها لكي يصبح راشدا

5-1-2- الكفاءة النوعية: التي يمكن اكتسابها في المهنة و الأنشطة الاجتماعية المختلفة

5-**1-3- كفاءات التواجد مع الغير**: التي تجعل الإنسان راشدا أي شخصا مسؤولا ومستقلا وقادرا على إصدار الأحكام في مختلف المجالات التي تهمه.**(الخــطابي، 2006،ص69)**

5-2- تصنيـف "**اريبـان**" **1989**:قام بتصنيف الكفاءات بمنطلق هذا السلم:

5-2-1- كفاءات التقليد: والتي تمكن من القيام بأنشطة دون فهم لمبادئها وأسسها إنها كفاءات تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق والإعادة الآلية حسب خطوات وإجراءات خاصة ومحددة سلفا.

5-2-2- كفاءات التحويل : هي التي تمكن انطلاقا من وضعية معينة من العمل أما وضعيات غير متوقعة لكن قريبة وذلك بالتفكير بالمثل ويتعلق الأمر في هذه الحالة بملائمة في وضعيات مختلفة وإجراءات مضبوطة سبق تطبيقها في حالات أخرى.

5-2-3- كفاءات التجديد: تمكن من مواجـهة المشـاكل الجـديدة وتقديـم حـلول غيـر مـعروفة أو غير مــألوفة من قبـل وذلك بتوظيف المكتسـبات المـعرفية التي يمتلـكها المتعلم.(**الدريـــح،2003،ص39**)

5-3-1-الكفاءات المعرفية: تتضمن كفاءات طرائق التدريس مثل القدرة على معرفة الأساليب الفعالة لإدارة الغرفة الصفية، وكذا إتقان الحقائق ومعلومات المادة الدراسية.

5-3-2-الكفاءات الأدائية: تشير إلى الأداء السلوكي داخل الغرفة الصفية.

5-3-3-الكفاءات الإنتاجية: نتاج التعلم التي يحدثها المعلم للمتعلم.(**جامـل،2001،ص18**)

5-4- تصنيـف" فيــلد" 1979 : صنف الكفاءات إلى مستويات منها:

5-4-1-الإدراك: يتطلب المعرفة، المهارات الفعلية، القدرات التي تصمم في عملية التعليم.

5-4-2-الأداء: يتطلب استراتيجيات تعليمية ومــهارات مهنيــة تفيــد فـــي عمليات التعليم.

5-4-3-الفعالية: تتطلب نوعــا مـن التــوافق بين أداء التلاميـذ مــع معلمـــــهم.

5-4-4-الاستكشاف: يتطلب الخبرة المتميزة، وأنواع النشاط.(**جامــل،2001،ص16**)

5-5- تصنيــف راي 1996: يقترح "**راي**" التصنيف التـالي في كتاباته الممتدة:

* الكفاءة كسلوك (الكفاءة السلوكية).* الكفاءة كوظيفة (وظيفية). * الكفاءة كقدرة إنتاجية.

5-6- تصنيـف "دوكيـتيـل" وزملائه 1998: إذ يميزون بين الكفاءات الأساسية الأفقية والكفاءات الأساسية الخاصة بالمواد الدراسية على النحو التالي:

5-6-1- الكفاءات الأساسية الأفقية الممتدة : هي تلك الكفاءات التي تكون موضوع التعلم في عدد كبير من المواد الدراسية وعلى امتداد أسلاك تعليمية مختلفة.

5-6-2- الكفاءات الأساسية الخاصة النوعية : والتي ترتبط بالمواد الدراسية ومواد التكوين التي ينحصر نعلمها في سياق تعليمي وفي مادة دراسية معينة.**(طباع،2011،ص52)**

5-7- تصنيـف جـرادات وآخرون 1983:

5-7-1- الكفاءة المعرفية: فهي المعلومات والمعارف والقدرات والحقائق التي يمتلكها الفرد ويمكنه توظيفها في مجال علمي معين أو أداء ما.

5-7-2- الكفاءة الأدائية: وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيقها هنا بل القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.**(حاجي،2005،ص20)**

5-7-3- الكفاءة الوجدانية: وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة اتجاهاته نحو المهنة وتقبله لنفسه وميوله إلى المادة.

5-7-4- كفاءة الانجاز: هي القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة بإحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.**(عبـاد،2006،ص14)**

06-عنـاصر الكفـاءة:

يمكن تحديد مفهوم الكفاءة بأكثر وضوح من خلال تحديد عناصرها الثلاثة:

6-1- الاستعدادات: وهي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين أو أكثر من مجال وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم وللاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معا.**(اوحيـدة،2007،ص12)**

فالاستعداد يعتبر دافعا للإنجاز لأنّه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد، ويعرّف في معجم التربية على أنّه قدرة طبيعية على اكتساب أنماط من السلوك سواء كانت من نوع

المعرفة أم من نوع المهـارات.(**أبوحطـب،1996،ص15**)

6-2- القـدرات: هي مقدرة التعلم الأدائية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسية أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة.(**هنــي،2005**) ويمكن ملاحظتها مباشرة عبر تمارين مختلفة نقيس ونحلل من خلال أداء المتعلم.

6-3- المهــارة: وهي التمكن من أداء مهمة معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية.(**السيد،1998،ص16**)

07- صيــاغة الكفــاءة:

تتبع صياغة الكفاءة مرحلتان أساسيتان هما:

المرحلة الأولى: كتابة الكفاءة على شكل صياغة عامة للهدف وفيما يلاحظ أن الكفاءة على قدر من العمومية بحيث تتضمن عدد من السلوكيات الخاصة.

المرحلة الثانية: كتابة الكفاءة على شكل صياغة سلوكية للأهداف الأدائية والأهداف المحددة. وعند صياغة الكفاءة لا بد من توفير الشروط التاليـة:

- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم وهذا بتحديد طبيعته التعلمات الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها.(**الحثروبي،2002،ص55**)

- نص الكفاءة وهو الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم والسلوك المستوحى في النهاية. حيث لا نطلب من المتعلم عند صياغة نص الكفاءة، أن يكون قادرا على انجاز نشاط وإنما نطلب منه أن ينجز النشاط بالفعل لأنَّ الكفاءة لا تظهر إلا عند انجاز النشاط. بحيث تكون واضحة الصياغة بسيطة تحتوي على كفاءة واحدة. وأن تصاغ على شكل أهدف سلوكية يمكن قياسها.(**هنــي،2005،ص224**)

08- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بالخصائص التاليـة:

8-1- ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: يقصد بذلك أن يكون المتعلم قادرا على إبراز كفاءته ليس في وضعية واحدة فحسب وإنما في وضعيات مختلفة ومتنوعة غير أن هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك.**(فـريد،2005،ص21)**

8-2- توظيف جملة من الموارد: الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد (معلومات خبرات معرفية) مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد أي تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.**(الحثروبي،2002،ص45)**

8-3- ترمي إلى غاية منتهية: فالكفاءة عبارة عن غاية وليست وسيلة وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل، حل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي.**(لبصيص،2004،ص102)**

8-4- قابلية التقويم: ويعني ذلك أن من أهم خصائص الكفاءة أن تتجسد في نتائج يمكن ملاحظتها ومن ثم تقويمها.**(فــريد،2005،ص21)**

09- وظـائف الكفـاءة:

الكفـاءة محطة يتم التوقف عنـدها بعد اجتيـاز مراحل متعددة من التعلمـات الضرورية وطبيعي أن هذه التعلمات تتـحقق مرحليا رغـم أنها تتـكامل فيـما بينها وتنطلق فــي كل مرحلة من وضعية تعلميه تتناسب مع متطلبات المرحـلة وهذا ما يعنيه "**كــزا فييه**" فيـما يتـحدث عن مفهوم عائلة الوضعيات أي مجموعة من الوضعيات تترابط في وضعية بأخرى. **(Xavier.2000)**

ويتجسد دور المدرس في تنظيم التعلمات بأفضل طريقة ممكنة حتى يتسنى له إيصال تلاميذه إلى المستوى المترقب وهو هدف لا يتسم بطابع الجدة إذ انه يستلهم منه بيداغوجيا

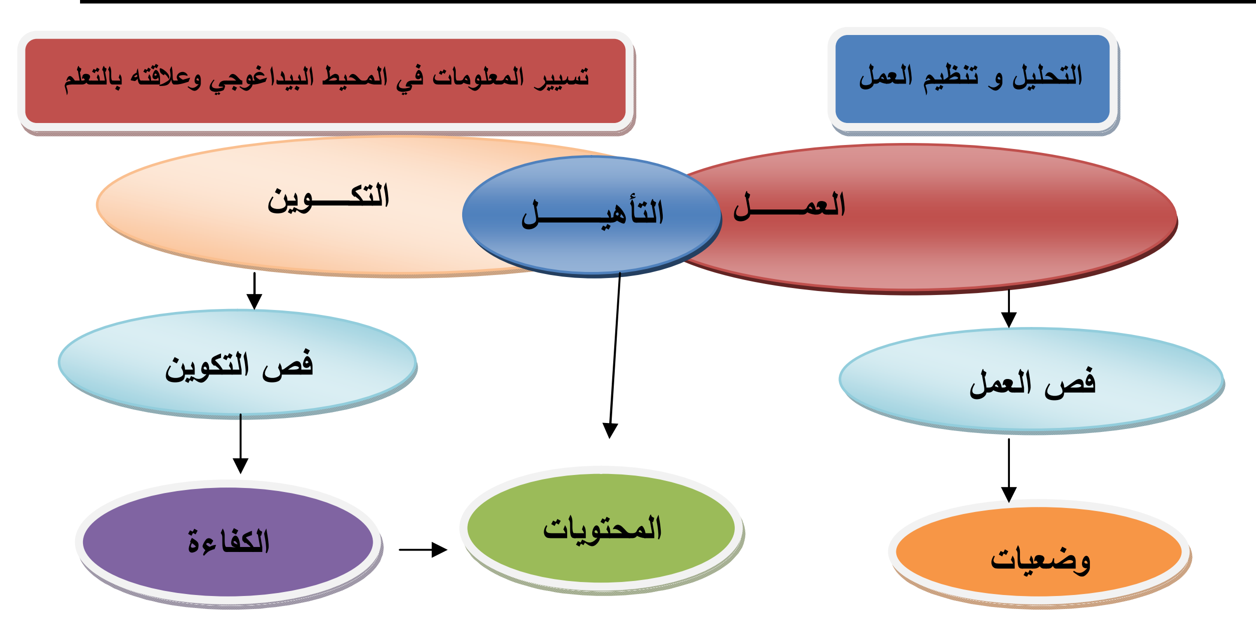
الأهداف وبالمقابل فقد كانت الأهداف دوما جزئية حيث أن مفهوم المواصفة أو السنّحة المرتقبة من جهة المتعلم في ختام سلك دراسي معين لم يكن متواجدا. ويتعلق الأمر كذلك بإعطاء معنى للتّعلمات وبمزيد من التّحفيزات للتلميذ من خلال تبيان نفعية ما يتعلمه داخل الفضاء المدرسي والتفكر أيضا في مكتسبات التعلم أيضا بمفهوم حل وضعيات لا بمفهوم مجموعة الدّرايات، والاتقانات ملموسة التي لا يدري التلميذ كيفية استعمالها في الحياة النشطة.**(غريب،2011،ص09)**

10- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو في نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس أو الوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.

فهي بيداغوجية حديثة تعمل على تمكين التعلم من الاكتساب والكفاءات والشخصية المتوازنة الفعالة والمنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الايجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقع في المجتمع.**(فـريد،2005،ص20)**

من هذين التعريفين نستخلص أن المقاربة بالكفاءات هي إحدى البيداغوجيات الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات وقدرات المتعلم محور التعلم وإخراجه والاعتماد عليه في الحياة الاجتماعية وهذا تحت ظل المقاربة بالكفاءات فالمقاربة بالكفاءات عبارة عن نصين متقاربين يكمل كلا منها الآخر وهذا ما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم 19: يوضح المقاربة بالكفاءات

11- لمحة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات:

يعتبر عدد من الباحثين أن مصطلح الكفاءة استعمل لأول مرة في مجال العلوم اللغوية واللسانية وكان ذالك على يد " **تشومسكي**" غير أن هناك من الباحثين من يعتبر أن مصطلح الكفاءة استعمل في البداية في مجال العمل والتنظيم ويقولون أن "**دمونت مولين**" كان أول من استعمله في هذا المجال سنة 1984 إلا أن عددا من الباحثين يرى أن استخدام هذا المفهوم يعود إلى فترة سابقة ويؤكد على انه لم يحتل أية أهمية في مجال العلاقات المهنية إلا ابتداء من سبعينيات القرن العشرين إذ بدأ شيئا فشيئا يعوض مصطلح التأهيل أما " **ليبوترف**" فيعتقد أن أحداث ماي 1968 جعلت مصطلح الكفاءة يظهر في النقاشات العامة التي كانت تدور بين الرفقاء الاجتماعيين حيث طرحت قضايا مرتبطة بالعلاقات التراتبية وازداد الاهتمام بضرورة الاعتراف بالفرد في وضعيات العمل وبالتالي الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الفردية.(**بوعـلاق،2002،ص30**)

وفي الثمانينيات ازداد الاهتمام بمفهوم الكفاءة يحتل مواقع متقدمة في مجال العمل واحتل القمة في التسعينيات نتيجة لازدياد متطلبات المنافسة(الجودة،التجديد والإبداع...).

ونتيجة لتعقد الأوضاع المهنية ازدادت الحاجة إلى مبادرة المأجورين في النهوض بالمؤسسة الإنتاجية في هذا السياق أصبحت الكفاءات الفردية مسألة حاسمة في خطاب أصحاب المؤسسة الإنتاجية أما "**كـادي**" فيرى أن هناك مجموعة من الأسباب أدت إلى ظهور لفظ الكفاءة منها:

– تطور المؤسسات وسوق العمل وازدياد الاستهلاك الذي مارس ضغطا على المنتجيــن.

– تطور الدراسات المستقبلية التي تهتم بسير أسواق الإنتاج بغية استباق التطورات المقبلة.

لقد ظهرت بيداغوجيا الكفاءات نتيجة لتطور بيداغوجيا الأهداف ويمثل التدريس بالكفاءات المدرسة البنائية "**جون بياجي**" مركزة على أن التعلم نشاط عقلي يحدث عن طريق السيرورة العقلية وليس عن طريق المثير والاستجابة، فهو يحدث نتيجة تفاعلات تقع بين الإشكالية والذات الإنسانية، فالإنسان بقدراته العقلية يتم التعلم عن طريق تبصر(إدراك) العلاقات والإشكال التي تنتظم ضمن سياقها الوضعيات التعليمية.**(هني ،2005،ص45)**

بالإضافة إلى ذلك فقد أشار" **بيرنو**" 1999 في إحدى مقالاته إلى العلاقة بين الكفاءة كمصطلح بيداغوجي والهدف كأداة للتخطيط والتقويم ومن جهته أشار" **كارديني**" 1994 صراحة إلى أن تقويم الكفاءات لن تأتي إلا بواسطة الأهداف العامة ومن خلال مؤشراتها في شكل سلوكيات ملاحظة وقابلة للقياس. ويعتمد تخطيط وإدماج وتقويم التعلمات وفق الكفاءات على مستويات مختلفة من الأهداف والأهداف الخاصة الأهداف الوسيطية والأهداف العامة للسياسة التربوية فمثلا: تعلم الموارد من طرف التلميذ ينطلق من الهدف الخاص من الدروس اليومية للتعلمات الظرفية وتقويمها ينطلق أساسا من الأهداف الخاصة أما كفاءاته فيتم تقويمها اعتمادا على معايير تعتمد بدورها على المؤشرات الدالة على سلوكات دقيقة إلا أن الميزة البارزة للنموذج الكفائي هو الطابع الإدماجي للأهداف في كل مستوياتها أما في النموذج الهادف فيمتاز بالطابع التراكمي للأهداف.**(طباع ،2011،ص75)**

12- خصائص المقاربة بالكفاءات:

12-1- وظيفيــة: معنى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تكسب التعلمات معنى لدى المتعلم ولا تبقيها مجردة وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.
12- 2- فعاليــة: تعمل على ترسيخ التعلمات وتثبيتها فقد بات المؤكد أن حل المشكلات إجراء أساسي لتعلم يتم بالترسيخ والعمل وبما أن المقاربة بالكفاءات تركز على حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي للتعلمات وتنميتها. كما تهتم بما هو جوهر وأساسي فالتعلمات ليست كلها جوهرية ولكن المقاربة بالكفاءات ترتكز حول التعلمات التي لها جوهر فعال.

أيضا تعمل على جعل العلاقة مع تعلمات أخرى فقد أثبتت دراسات علوم التربية والبحوث الديداكتية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا المتعلم في علاقات جدلية مع التعلمات الأخرى المرتبطة به.

فالمقاربة بالكفاءات عبارة عن وضعية تجعل من المتعلم يجيب ويلقى حلول للمشكلات التعلمية.

12-3-اعتماد الوضعيات التعليمية: ومعنى ذلك أنها ترتبط أساسا بوضعيات تعلميه تبنى حول الدراسة لتكوين منطلقا لبناء الكفاءات فإنَّ تعلق الأمر تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفاءات مستعرضة.

12-4-القابلــة للتقـويم: على خلاف القدرة فإن الكفاءة قابلة للتقويم أي قياس اثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الانجاز ومدته.**(رحيـمو،2006،ص99)**

13- مبـادئ المقـاربة بالكفـاءة: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ:

أ- الإجماليـة:بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة(وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة) يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في سياق (معرفة، المعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة).

ب-البنـــاء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية إذ يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى المعلومات السابقة لربطها بمكتسبات جديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ج-التنـــاوب: يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

الشامل ← الكفاءة

الأجزاء ←المكونات

الشامل ← الكفاءة

د-التطبيـــق: بمعنى التعلم بالتصرف يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التعرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

ه-التكـرار: أي وضع المتعلم أمام نفس المهام الإدماجية التي يكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.**(واعلـى،2006)**

و-الإدمـــاج: وهي دمج المكتسبات عبر حل وضعية واحدة أو وضعيتين تنتقيان لفئة الوضعيات المرتبطة بالكفاءة المتوخاة ويمكن أن يتحقق بطريقة تدريجية أو دفعة واحدة إذا ما تعلق الأمر بمصوغة هامة تسمى مصوغة الإدماج.**(غريب، 2011،ص16)**

ز-التمييـــز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية،يتيح هذا المبدأ التميز بين المكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الاستهلاك الحقيقي للكفاءة.

ح-الملاءمـــة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للتعلم يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة كأداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

ط-التــرابط: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم يسمح هذا المبدأ لكل من المتعلم التي ترمي كلها إلى تحقيق الكفاءة واكتسابها.

ى-التحـــول: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

14- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال للمتعلم مما لديه من طاقات كامنة وقدرات ليظهرها .

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة .

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضيته أو مواجهة وضعيته.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

- جمع الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

- الوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين جودة الحياة.**(فريد،2002،ص23)**

15- عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في مجال التربية يعرف بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغيرات في تحقيق الأهداف المنشودة ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى مدى تحقيق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها قصد اتخاذ قرارات عملية.**(كاظم،2003،ص33)**

فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يكمن فيما يلي:

أ- التقــويم التشخيصي: في بداية السنة الدراسية، أو الوحدة، أو الدرس.والذي يساير مرحلة الانطلاق (البدء) للوقوف على قدرات المتعلّمين ومكتسباتهم القبلية(المعارف، المهارات، سلوكات، استعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكالية)، وقدرتهم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة أي لتحديد نقطة الانطلاق، وبناء التّعلمات الجديدة على أسس متينة. كما يساعد هذا النّوع من التّقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه المتعلّمين في التّحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثمّ تتمّ عملية الانطلاق في بناء التّعلمات الجديدة. وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سباق بناء وهيكلة الكفاءة ، فهي ليست عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التّعليمي- التّعلمي، إنّها خطوة مدعمة ومكملة لهذا المسار، بل وتعد أساسية فيه.**(حثروبي، 2012 ، ص 294)**

ب- التقـويم البنـائي:(يحدث أثناء العملية التعليمة**)** فهو يتم أثناء الدرس و في نهايته ويتضمن جميع البيانات بفرض التعديل في مسار العملية التعليمية. وهذا أكثر فائدة، لأنَّه يقوم على جمع البيانات وتسجيلها أو تحليلها، وتفسيرها للبحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعلم.**(خـــاطر،2002، ص 189)**

جـ- التقويم الختامي: يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو مقرر أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق الأهداف العامة ومنحهم شهادة تبعا لذلك النوع من التقويم لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كما هو الحال بالنسبة للتقويم البنائي وإنما يهتم بإعطاء تقديرات نهائية بمراعاة الأهداف العامة.**(لكـحل،2009،ص12)**

16- خصـائص التقـويم بالكفـاءات:

إن للتقـويم ميزات تعمـل على تمييـز أداء المتعلميـن ونذكر هذه الخصـائص فيما يلي:

- القدرة على وجود الأداء واستثمار المكتسبات ضمن وضعية جديدة لها بالنسبة للمتعلم.

- الاختبارات التي تبرهن على مدى ما أصبح المتعلم قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكاليات وكفاءة الأداء.

- تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.

- التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين في شكل عمودي أو أفقي.

- التقويم يشمل على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

- خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها.**(هنـــي،2005 ،ص192)**

- يقوم على تمييز أداء المتعلم بعرض معرفة نسبة التحصيل أوتثمين الهدف الإجرائي.

– التقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

– يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية.**(دراسات ،2009،ص136)**

17– وظـائف التقـويم بالكفـاءات:

يمكن حصر وظائف التقويم بالكفاءات بالنسبة للمتعلم أو للمعلم أو للبيئة المحيطة فيما يلي:

أ– يساعد المتعلم على لمس نقاط القوة والضعف في تعلمه وتحسين دافعيته للمتعلم وزيادة مستوى الحفظ وانتقال اثر التعلم وزيادة معرفة المتعلمين بحقيقة أنفسهم وكذا توفير تغذية الحكم فيما يتصل بفعالية التعليمية التعلمية .

ب– يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاءة استراتيجيات التدريس وطرق وأساليبه التي يمارسها وتصنيف المتعلمين حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستعداداتهم ومن ثم اتخاذ القرارات الملائمة صوب تحسين عملية التعلم.

ج– الحصول على المعلومات اللازمة لتطوير الطرائق ليتبناه المعلم في جميع أبعادها.

د– تحديد مدى الكفاءة لتسهيل التعليم للمتعلمين.**(زيتــوني،2003،ص545)**

18– **شبكات تقويم الكفاءات:**

إن التقويم بالكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة تتجاوز إصدار أحكام باستخدام الأسئلة المغلقة "نعم" أو "لا" كما هو الشأن بالنسبة للسلوكيات البسيطة فتقديمها يتطلب وضع العديد من المعايير مما وضع شبكات لتقويم الكفاءات وذلك لتحقيق ما يلي:

18–1 فحص مكتبات كل تلميذ من البرنامج لدراسي: فالتصريح يكون معين تحكم في كفاءة ما، يعني التأكد من نجاحه في جميع معايير التقويم التي تعتبر ذات دلالة بالنسبة لهذه الكفاءة.

18-2- ضمان النجاح: إن نجاح المتعلم في اكتساب وتنمية الكفاءات رهين بوجود تقويم تتوفر فيه شروط الدقة والصراحة ويترجم ما يريد المدرس الوصول إليه ويشعر التلاميذ بأهمية ما هم بصدد اكتسابه من الكفاءات مما يقتضي إرفاق كل كفاءة من الكفاءات التعليمية شبكة للتقويم تكون مضبوطة توفر للمدرس تغذية راجعة كل ما تبين له بأنّ احد تلاميذته تعترضه صعوبة ما قادرا وبسرعة على إدراك مصدر هذه الصعوبة بما ينبغي القيام به لمساعدته على تجاوزها أي قادرا على تقديم العلاجات والتغذية الضرورية الكفيلة يتمكن المتعلم من تخطي تلك الصعوبة.

18-3- إخبار التلميذ بمستوى تقدمه نحو تحقيق الكفاءة: فلائحة الكفاءات مضاف إليها شبكات التقويم تعتبر في إطار مقاربة الكفاءات أدوات للتواصل بين كل الفعاليات التربوية من آباء وتلاميذ ومدرسين و أعضاء الإدارة التعليمية كما يمكن منطلقا للحوار بينهم عند معالجة أو دراسة القضايا المتصلة بالشأن التربوي.

فشبكة التقويم تتجاوزه ما يعرف بورقة الكشوف الفصلية التي تختزل انجازات التلاميذ في أرقام أو معدلات وملاحظة فضفاضة لا تشير بتاتا إلى ما يمتلكه أو يفتقر إليه هؤلاء التلاميذ من كفاءات.**(بوعلاق،2004،ص132)**

19- حل المشكلات كطريقة في التدريس وفق الكفاءات:

يرى بعض المربين أن المقاربة بالمشكلات أو التعليم المستند إلى مشكلة هي طريقة لتنظيم التعلم المراد تحصيله في فترة التعلم فالمشكلة في حد ذاتها هي عملية معرفية معقدة إذ يكون احد العناصر الوضعية ،الابتدائية وعملية الحل أو النتيجة على الأقل جديدا بالنسبة لمن يواجه المشكلة.**(بن حبليس، 2004،ص07)**

حيث يرى "**جانييه**" أن حل المشكلة يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية ويكشف المتعلم مجموعة من القواعد والمبادئ المتعلمة سابقا والتي يمكن للفرد أن يطبقها للوصول إلى حل المشكلات الجديدة الغير المألوفة.**(فرح،2005،ص127)**

حيث يرى أصحاب الاتجاه الارتباطي أن تعلم التفكير وحل مشكلة ليس امتدادا لتعلم الارتباطات بين المثير والاستجابة ويمكن حل المشكلة باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ ويتم اختيار الحلول أولا فإذا تبين عدم جدواه يتم الانتقال إلى حل آخر وهكذا يتم الحصول على الحل الصحيح.**(سيد،1996،ص293)**

كما أكد أيضا الاتجاه الجشتالتي على مفهوم الاستبصار في التفكير وحل المشكلة بعملية تنظيم المجال الإدراكي للفرد واتجاه معالجة المعلومات.**(نشواتي،1997،ص458)**

19 -1- شروط استخدام حل المشكلات:

هنالك عددا من الشروط و الأمور الواجب توفرها إذا ما أراد المعلم استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس المادة التعليمية وقد قدم "**هاوت** "عددا من أبرزها:

*من الضروري أن تكون المادة التعليمية مناسبة للتعلم بأسلوب حل المشكلات حيث أن طبيعة المادة تحدد الأسلوب المستخدم أحيانا في التدريس.

*تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.

*تحديد المفاهيم الأساسية والمهارات الرئيسية المتضمنة في المادة التعليمية لكي تكون واضحة في ذهنه قبل الشروع بالتدريب عليها أو تدريسها.

*تحديد موقف تعليمي يتناسب مع إمكانات المعلم وقدرات تلاميذه العقلية والأكاديمية مضمنا إياه للمفاهيم والمهارات المستوحاة من المادة التعليمية.

*وضع أو تصميم مشكلة ذات علاقة بالمادة التعليمية تعمل على اكتساب التلاميذ للأهداف المنشودة في حال حلها.

*تحديد الوقت اللازم والكافي لحل المشكلة نظرا لأهمية عنصر الزمن المستغرق في الحل وما يعطي من مؤشرات على قدرات التلاميذ.

*تحديد ابرز المعيقات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف أو قد تحول دون حل المشكلة ومحاولة التغلب عليها.

*دراسة المشكلة وحلها منفردا لكي يحدد الطريقة أو الطرق التي قد تحل بها المشكلة ومن خلال ذلك يستطيع تحديد الزمن اللازم للحل.

*تحديد معايير تقويم الحلول سواء زمنيا أو مهاريا أو من خلال ما تحقق من الأهداف.

*تحديد بعض الظروف والإرشادات التي تعمل على مساعدة التلاميذ في تسهيل مهماتهم وحلهم للمشكلة.

*توفر جميع الظروف التعليمية اللازمة لإنجاح وتحقيق الأهداف.**(العتـوم،2005،ص256)**

20-2- خطـوات طريقـة حـلّ المشـّكلة:

1- الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها: ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية.

2- فرض الفروض: وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والاطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

3- تحقيق الفروض: ومعناه تجريب الفروض واختيارها واحدا بعد الآخر حتى يصل التلاميذ للحل باختيار أقربها للنطق والصحة أو الوصول إلى الأحكام العامة المرتبطة بتلك المشكلة.

4- الوصول إلى أحكام عامة التطبيق : أي تحقيق الحلول والأحكام التي تم الوصول إليها للتأكد من صحتها ويمكن إيجاز الخطوات الرئيسية التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات:

- الإحساس بالمشكلة.

- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية.

- جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.

- الوصول إلى أحكام عامة.

- تقديم ما توصل إليها من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.**(الجــامل،2000،ص138)**

20-3- مميزات طريقة حل المشكلات: تتمثل الخصائص طريقة حل المشكلات وفق المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

1- أنها تثير تفكير التلاميذ وتجعل موقفهم التعليمي ايجابيا وتزيد من مهاراتهم وقدراتهم.

2- أنها تشجع المتعلمين على مواجهة المشكلات في حياتهم.

3- تنمي في التلاميذ روح العمل الجماعي.

4- تعمل على تحفيزهم للقيام بالعمل والمشاركة والاستمرار حتى يصل إلى الحل المطلوب.

وهذا لا يعني أنها لا تخلو من نقائص أو عيوب إذ يؤكد العلماء في التربية أن حل المشكلة تحتاج إلى وقت طويل كما أنها تتطلب الجهد الكبير إن كثير من المربيين يرون أنها صعبة التحقيق بسبب تكاليفها أولا فقد لا يجد التلاميذ المصادر والمراجع والمعلومات اللازمة **(أبوالهيجاء،2001،ص200)**.

21- طريقة المشروع كأسلوب لتدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم من كونها طريقة علمية منظمة فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المعلم خارج المدرسة وداخلها معا. وبعبارة

أخرى فإننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي ومن هذا يتسنى لنا تعريف طريقة المشروع.**(مــرعي،2002،ص76)**

فهي طريقة تقوم على فكرة رئيسية ألا وهي التعلم بالعمل حسب رغبة التلاميذ وحاجاتهم من اجل الحياة ويجب أن يأتي ذاتيا واستقلاليا أي أن التلاميذ مسؤولون عن تعلمهم ودور المعلم في هذه الطريقة دور إرشادي.**(أبوالهيجاء،2001،ص203)**

21-1- مراحل تنفيذ المشروع:

1- تحديد واختيار المشروع: حيث يكون جادا مثيرا لهم ويوافق على ميولهم.

2-التخطيط للمشروع: حيث يضع المعلم الخطة مع تلاميذه مستفيدا من خبراتهم وأفكارهم ووضع الصعوبات المتوقعة والمصادر التي لا بد من الرجوع إليها وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل ودور المعلم رسم الخطة بدقة ومراقبة تنفيذها وتصحيح مسارها.

3- مرحلة التنفيذ: تبدأ كل مجموعة بتنفيذ كل عمل كلفت به، ودور المعلم ملاحظتهم وتشجيعهم والاجتماع بهم كلما رأى في ذلك ضرورة.**(أبوالهيجاء،2001،ص205)**

4- مرحلة التقويم : وفيها يقوم المعلم بتقويم أعمال اللجان المختلفة ابتداء من سير المرحلة الأولى من مراحل العمل واستعراض ما قاموا به وتصويب المسار وحتى يتم الانتهاء من العمل أو تنفيذ المشروع وظهوره إلى حيز الوجود وكتابة تقرير عن سير العمل كله وخطواته ودرجة نجاحه والصعوبات التي وجدها التلاميذ خلال مرحلة التنفيذ.

21-2- مميزات طريقـة المشـروع:

- إن دور التلاميذ دور فعال وهم يتعلمون ذاتيا ومن خلاله وهو يلبي حاجاتهم ويوظف معلوماتهم وهم الذين يشاركون في وضع خطة وخلال ذلك يكتسبون الكثير من العادات الطيبة كالعمل الجماعي والعودة إلى المراجع وتحمل المسؤولية.

- مجموعة الوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف المحددة أي انه سلسلة من الأفعال التي تجعل البلوغ من الهدف ممكنا.

- تحرص على تحفيز المتعلم وإحداث التنويع والممارسة الفعلية وتزاوج بين الفعل من جهة والتّعلمات من جهة أخرى.(**آيت عبدالسلام،2005 ،ص46**)

إن طريقة المشروع لها أثرها الايجابي في العملية التعليمية إلا أن هناك من الباحثين الذين يقرون على أن هذا المشروع يصعب تنفيذه والحاجة إلى الموارد المادية الكبيرة أحيانا قد لا تتوفر في المدرسة وفي شأن المتعلم فتعطي له الحرية الزائدة وقد يستغل التلاميذ هذه الحرية في غير ما هو مطلوب منهم.(**أبوالهيجاء،2005،ص205**)

22 - مزايا وعيوب المقاربة بالكفاءات:

أ - **مزايا المقاربة بالكفاءات:** تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتيـــة

- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منهما على سبيل مثال انجاز المشاريع وحل المشكلات إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

- **تحفيز المتعلمين على العمل:** يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم وهذا باستعماله مكتسباته في المدرسة أو خارجها لحل مشكلات يفترق أن تكون جديدة وأيضا التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين قي القسم أو قد تزول ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى مع ميوله واهتماماته

- **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة** :تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية القدرات العقلية والعاطفية والانفعالية والنفسية والحركية.

- **اعتبارها معيارا لنجاح المدرس:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجيات التحكم.**(واعلـــي، 2006،ص14)**

ب- عيوب المقاربة بالكفاءات: تشير معظم الدراسات والبحوث المتصلة بالسلوك التعليمي، أن هناك اتجاها عالميا يتنامى يؤسس للتربية القائمة على الكفاءات التي صادفت مشكلات على مستوى التطبيق، والبحث والتنظيم بالإضافة إلى أن شرعية حركة التربية القائمة على الكفاءات موضع شك، ما دامت قد ارتبطت منذ نشأتها بأغراض المسؤولية، المرتبطة بدورها بالأغراض السياسية كما أن أسس حركة الكفاءات تعتمد على المدرسة السلوكية، التي تفتت الموقف الموحد إلى أجزاء متناثرة. وتنظر إلى السلوك على أنه مجموعة من المثيرات والاستجابات، ولذلك يعتبر النقد الموجه للمدرسة السلوكية نقدا موجها لبرامج CBTE من حيث أنها ميكانيكية " آلية " وغير إنسانية، إذ لا تتيح الحرية للمتعلم، ومن حيث صعوبة قياس المعتقدات والقيم والاتجاهات. ويرى "ماسيناري" Messenari أن وصف الحركة بالميكانيكية يعد غير دقيق، فهي حركة استراتيجية ديناميكية للتطوير التربوي، ولا تقوم على محتوى تحديده مسبقا، فالكفاءات حسبه مهمة إذا ما تركزت على الدور، وتمت بمعزل عن المعلومات.**(خلـــوة،2005،ص118)**

خلاصــة:

تناول هذا الفصل جملة من النقاط التي لها علاقة بموضوع الأهداف التربوية انطلاقا من مفهوم الهدف، وأهميته في المجال التعليمي الذي يبنى على مستويات وتصنيفات، متبلورة من خلال فلسفة تربوية التي ميّزت الهدف السلوكي وجعلت الأسس من أجل تصنيف الأهداف التعليمية حسب المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بإتباع نماذج وتقنيات لإنجاز السلوك والقدرة على التعلم.

إن الأهداف التعليمية تعتبر أساس التربية الحديثة وهذا ما بذله العلماء أمثال بلـوم،كـراثهـول، مــاجــر، وغيرهم... الذين اهتموا بالتّربية والتّعليم الذي أثمر ظهور التدريس وفق المقاربة بالأهداف.

كما تناولنا في هذا الفصل أيضا المقاربة بالكفاءات المؤهلة لتحسين مردود منظومتنا التربوية من خلال تجسيد البعد الوظيفي للمعارف المدرسية وإخراجها من قوقعتها الأكاديمية الصرفة. حيث تعمل هذه المقاربة على لغة التطبيق والاستفادة من الجانب المعرفي وترجمته إلى عمليات إجرائية يستفيد منها المتعلم في حياته اليومية. لا إلى معارف تكتب في سجلات وتطوى بمجرد الحصول على الورقة المؤهلة. فنحن نريد أن نستفيد من هذه القدرات والاستعدادات لبناء هندسة بشرية لها قوامها وركائزها والظفر بأخلاقيات التكوين والاعتماد على عقول المتعلمين والمتعلمات. ويجدر من هذا الكلام أيضا العمل على تكوين المعلمين على تطبيق هذه البيداغوجيا بشكلها الصحيح، وتفادي الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين فحسب.

الجــانب الميــداني للـــدراسة

الفصــل الــرابــع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمـــهيـــد :

نسعى من خلال هذا الفصل التعرف على الجانب الميداني، وهذا بعدما تطرقنا في شقه الأول والمتعلق بالجانب النظري ومعطياته وتحويله إلى حقائق إجرائية، يمكننا من الولوج لتحقيق الهدف العلمي التي تصبو إليه دراستنا، وهو أيضا التأكد من الأطر النظرية ضمن سياق مقنن، يكشف عن واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل خيار المقاربة بالكفاءات، والتأكد من مدى تطبيق حصص المعالجة البيداغوجية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات من منظور المعلمين. فالغاية المرجوة من هذه الدراسة، يتطلب عدة إجراءات ممنهجة بشكل علمي من خلاله نحدد المعالجة المنهجية والإحصائية لموضوع الدراسة.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية النهج الذي يسلكه الباحث نحو تحقيق وتسطير أهدافه المرجوة، بحيث تمكنه من الاطلاع والتصفح في شتى ما يخص مواضيع دراسته، وهذا من أجل الفهم الجيد والتحكم في المتغيرات وما يتعلق بموضوع الدراسة. إنَّ الهدف من الدراسة الاستطلاعية تمكننا من التعرف على المجتمع الأصلي وعينة البحث وكل العوامل الفيزيقية التي تهم دراستنا ومن أجلها نريد أن:

- نحدد موضوع دراستنا بشكل دقيق.
- نعدل من أهداف البحث.
- نحدد وسائل جمع البيانات.
- التأكد من صدق وثبات المقياس.

2- أدوات الدراسة الاستطلاعية: استخدم في الدراسة الاستطلاعية أدوات لجمع البيانات وهي كالتالي:

2-**1- المقابلة:** استخدم الباحث في الدراسة الاستطلاعية أداة المقابلة مع فئة المعلمين أثناء فترة الراحة قدرت بربع ساعة، وهي عبارة عن جلسات تناولنا فيها محاور تتعلق بدراستنا وهي كما يلي:

- هل هناك برامج تكوينية مخصصة للمعلمين تشمل المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

- هل يطبق المعلميـــــن المقـــاربة بالكـــــفاءات أثناء حصة المـــعالجة البيــــداغوجية؟

- هل يوجد إصــلاح مـسَّ إستراتيجيــة المعــالجة البيـــداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

- من محور العملية التعليمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات؟

2-2- الاستبيان: استخدم في الدراسة الاستطلاعية الاستبيان الذي أنجز مما توصل إليه من أداة المقابلة، بالإضافة الى التشاور بين الباحث والمشرف، ومجموعة من الأساتذة في الاختصاص. حيث شملت المحاور التي سلطت الضوء على التربية الاستدراكية ما يلي:

- المحور الأول: البرامج التكوينية المخصصة للمعلمين تشمل المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات(التكوين والتأهيل).

-المحور الثاني: تطبيق استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات(استراتيجية التطبيق).

-المحور الثالث: إصـلاح إستراتيجيـة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات(تشريع)

-المحور الرابع: محـورية العمليـة التعليميـة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية(التسيير).

3 – وصف سير الدراسة الاستطلاعية وتطبيق المقياس:

لقد تم تحديد عينة استطلاعية تتكون من(31) أستاذا على مستوى ابتدائيات ولاية الجلفة والتي قدرت بستة ابتدائيات، وقد روعي في اختيار العينة: السن، المستوى التعليمي، الجنس.

طبق المقياس أثناء فترة الراحة والمتزامنة مع النصف الأول من شهر مارس لعام 2016 وتم استرجاع كل الاستمارات.

جدول رقم 04 يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية:

المؤسسة	عدد الأساتذة المختارين	النسبة المئوية
ابتدائية بوشنـــــافة مريم	06	%19.35
ابتدائية مصطفاوي فرحات	06	%19.35
ابتدائية لعيــــاضي مختار	05	%16.12
ابتدائية أول نوفمـــــــبر	04	%12.94
ابتدائية الأمير عبد الـقادر	05	%16.12
ابتدائية بلخيري أمعمر	05	%16.12
المجموع	31	%100

4- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية إن أداتي المقابلة واستبيان الدراسة الاستطلاعية التي أجريت مع المعلمين، انطوت على إجابات تدور حول المحاور الأربعة، وأثناء دراسة النتائج أكَّد المعلمين أن المعالجة البيداغوجية بعيدة كل البعد عن الواقع التدريسي وبالخصوص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فكل الإجابات سواء كانت عن طريق المقابلة أو ببناء الاستبيان كانت تتوافق مع المحاور التي ذكرت من قبل.

5 – ضبط الشكل النهائي للاستمارة : من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية تم ضبط الاستبيان بشكل نهائي والتي تكونت من أربعة محاور:

المحور الأول: 08 أسئلة.

المحور الثاني: 13 سؤال.

المحور الثالث: 13سؤال.

المحور الرابع : 13 سؤال .

ملاحظة: اعتمد في الاستبيان على سلم ليكرت: موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق،لا أوافق بشدة. كما عمدنا على المحافظة على توازن عدد الأسئلة، وهذا من أجل المحافظة على بناء المقياس (البناء المنهجي).

6- صدق المقياس: لتأكد من صدق المقياس اعتمد الباحث على:

6-1- صدق الاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة فالمحور الأول معامل الارتباط بلغ: 0,794 عند مستوى الدلالة 0,01، أما بالنسبة للمحور الثاني فبلغ: 0,93 عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01 ، أما المحور الثالث فبلغ معامل الارتباط 0,505 عند مستوى الدلالة 0,01، كما حقق معامل الارتباط في المحور الرابع: 0,680 عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01. هذا ما يبين على أن المحاور ملائمة لأسئلة المقياس في صيغتها ومضامينها.

جدول رقم 05 يبين صدق الاتساق الداخلي للمقياس

المحاور	معامل ارتباط المحور بالمقياس	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	**.794****	**0.01**
المحور الثاني	**.930****	**0.01**
المحور الثالث	**.505****	**0.01**
المحور الرابع	**.680****	**0.01**

7 – ثبات المقياس: أعتمد في ثبات المقياس على معامل التجزئة النصفية برسون حيث تحصلنا على نتيجة0,687 وهي نتيجة مقبولة لثبات المقياس، كما تأكدنا أيضا من ذلك بحساب معامل التصحيح لسبرمان براون 0,814 ومعامل جتمان 0,813، ومعامل ألفا كرونباخ 0,819 وهي نتائج كافية لثبات المقياس.

جدول رقم 06 يبين ثبات المقياس

عدد البنود	معامل التصحيح لسبرمان براون	معامل جتمان	معامل ألفا كرونباخ
47	.814	.813	.819

8- المنهج المتبع في الدراسة: يعرف المنهج بأنه "التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل التعرف على حقائق مجهولة أو البرهنة على حقائق لا يعرفها الناس".**(عمر،1983،ص4)**

ولقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، وذلك باعتباره أكثر المناهج استخداماً في العلوم الاجتماعية والتربوية، لأنَّه يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون والوصول إلى النتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.**(ربحي،غنيم، 2000، ص43)**

9- وصف العينة والمجتمع الأصلي :

9-1- المجتمع الأصلي: قام الباحث باختيار عينة من المجتمع المدرسي ألا وهي فئة المعلمين الذين درّسوا أكثر من خمسة عشر سنة وهي من نوع العينة القصدية، والسبب في ذلك أن المعلم ركيزة أساسية في العملية التربوية، وعنصر فعال في العملية التعليمية التكوينية، وكونهم أيضا درّسوا بكلا المقاربتين (الأهداف، الكفاءات).

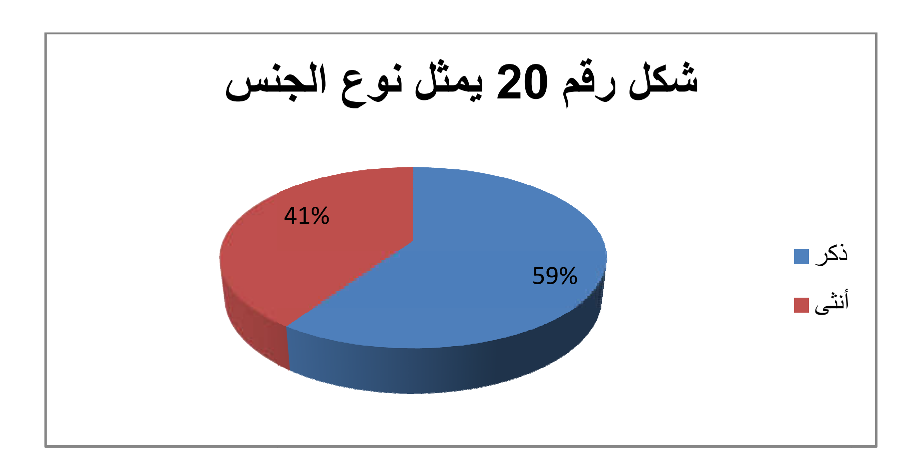
9-2- حجم العينة: تتكون عينة أساتذة التعليم الابتدائي من (200) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من ولاية الجلفة، وهذا من خلال توزيع الاستبيان على مستوى بعض ابتدائيات الولاية.

9 – 3 - خصائص ومواصفات العينة:

جدول رقم 07 توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	119	%59
إناث	81	%41
المجموع	200	%100

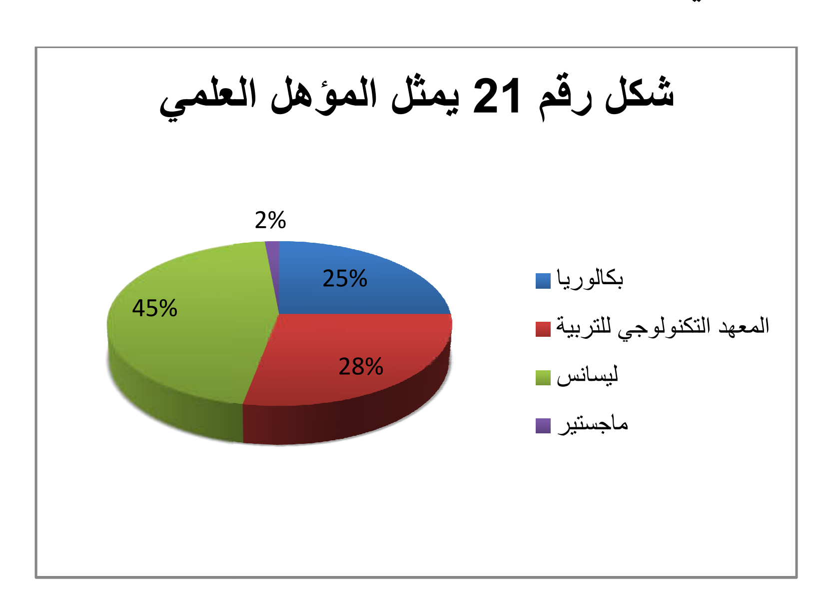
من خلال الجدول يتضح أن عدد اساتذة التعليم الابتدائي الذكور 119 معلما مقابل عدد المعلمات81 معلمة، وهي متقاربة بنسبة59% للذكور،41% للإناث ما يفسر تجانس العينة بالنسة للجنس.



جدول رقم 08 يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
بكالوريا	50	%25
خريج المعهد التكنولوجي	56	%28
ليسانس	91	%45
ماجستير	03	%02
المجموع	200	%100

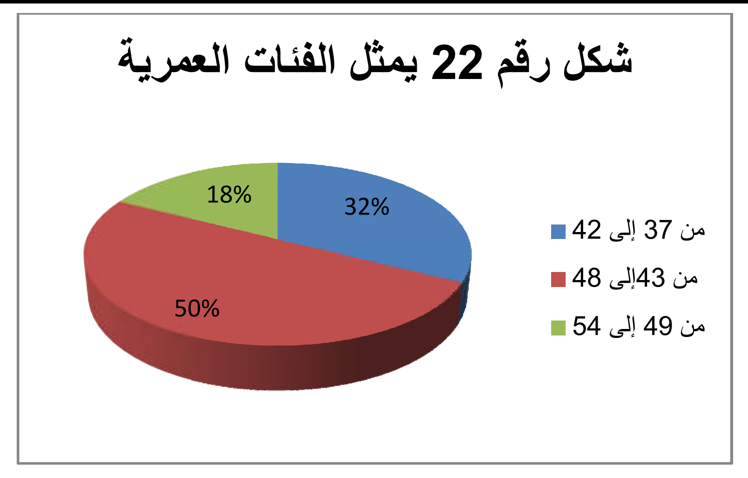
بينت النتائج المدونة في الجدول والذي يخص المؤهل العلمي للمعلمين، أن هناك تفاوت في النسب المتحصل عليها حسب المؤهل العلمي، حيث نجد أن نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس قدرت بنسبة:45%، وهذا مقارنة بالمتحصلين على شهادة الماجستير التي قدرت بنسبة:2%، وخريجي المعهد التكنولوجي للتربية الذي قدر بنسبة:28%، والمتحصلين على شهادة البكالوريا التي قدرت بـ:25 %.



جدول رقم 09 يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر:

الفئات العمرية	التكرار	النسبة%
من 37 إلى 42 سنة	65	%32
من 43 إلى 48 سنة	35	%18
من 49 إلى 54 سنة	100	%50
المجموع	200	%100

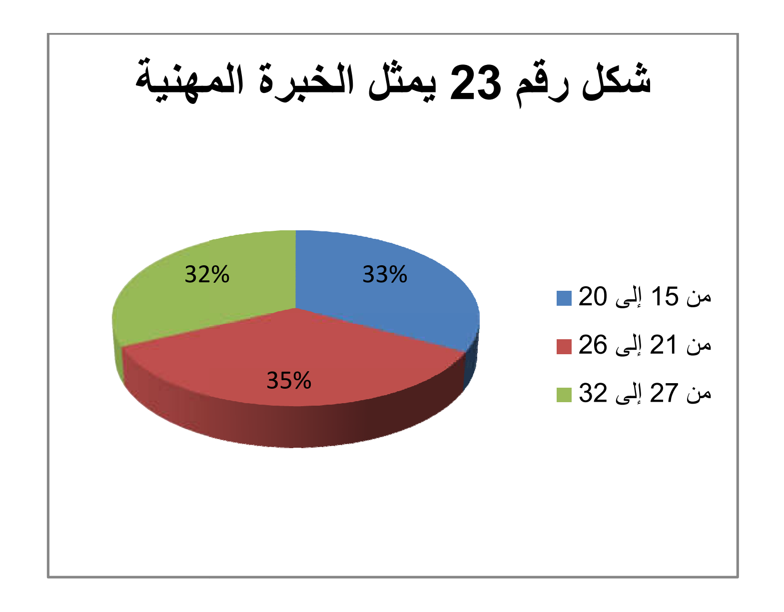
افرزت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول والمتعلق بالفئة العمرية أن هناك تفاوت كبير من ناحية العمر، فقد قدرت نسبة:50% لصالح المعلمين بين الفئة العمرية من43 الى 48، على خلاف الفئة العمرية من37 الى42 والتي قدرت بنسبة:32%، واخيرا الفئة العمرية من49 الى54 والتي قدرت بنسبة:18%.



جدول رقم 10: يوضح توزيع افراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية:

فئات الخبرة المهنية	التكرار	النسبة%
من 15 إلى 20 سنة	66	%33
من 21 إلى 26 سنة	70	%35
من 27 إلى 32 سنة	64	%32
المجموع	200	%100

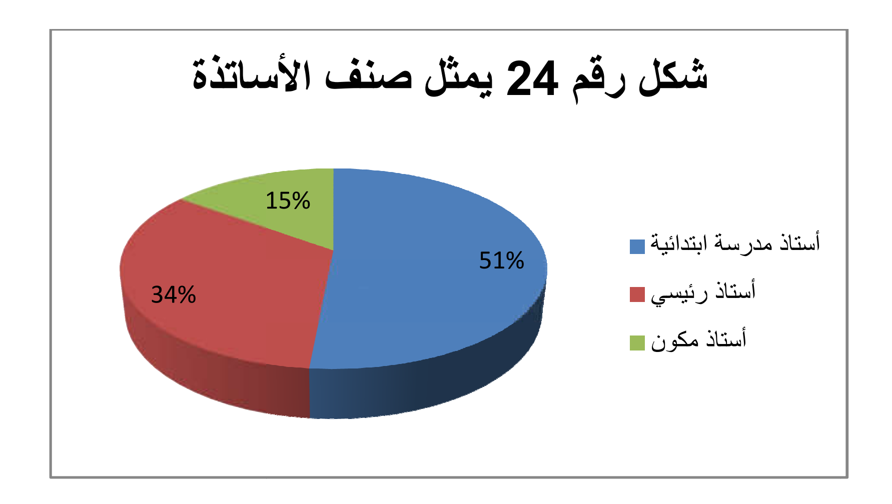
أكدت الاحصائيات المدونة في الجدول والمتعلقة بالخبرة المهنية على أن هناك تقارب في النسب من ناحية الخبرة المهنية للمعلمين، فقد قدرت نسبة:35% لفئة المعلمين من21 الى 26، و33% لفئة المعلمين من15 الى20، و32% لفئة المعلمين من27 الى 32.



جدول رقم 11 : يوضح توزيع أفراد العينة حسب صنف الأساتذة:

صنف الأستاذ	التكرار	النسبة%
أستاذ مدرسة ابتدائية	103	%51
أستاذ رئيسي	67	%34
أستاذ مكون	30	%15
المجموع	200	%100

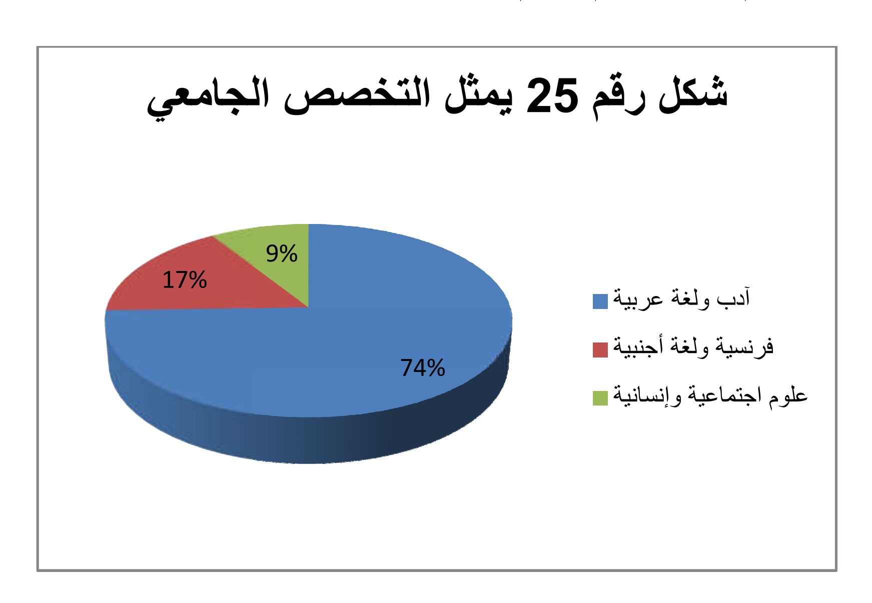
من خلال الجدول والذي يمثل صنف المعلمين، حيث أفرزت النتائج أن هناك تفاوت كبير في صنف المعلمين، فقد قدرت نسبة:51% من المعلمين المصنفين أستاذ مدرسة ابتدائية، على خلاف المعلمين المصنفين استاذ رئيسي والتي قدرت نسبتهم بـ:34%، والمعلمين المصنفين بأستاذ مكون والتي قدرت نسبتهم بـ:15% .



جدول رقم 12 : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الجامعي:

التخصص الجامعي	التكرار	النسبة%
أدب ولغة عربية	149	%74
فرنسية ولغات أجنبية	33	%17
علوم اجتماعية وانسانية	18	%09
المجموع	200	%100

برهنت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول والمتعلق بالتخصص الجامعي أكدت على أن هناك تفاوت، فقد قدرت نسبة:74% من المعلمين ممن هم تخصصهم ادآب ولغة عربية، أما نسبة:17% فمثلت المعلمين ممن هم تخصصهم فرنسية ولغة اجنبية، أما نسبة: 9% فمثلت المعلمين من هم تخصصهم علوم اجتماعية وانسانية.



10- **الأدوات المستعملة في الدراسة:**

10- 1- الاستبيان: يعتبر الاستبيان وسيلة من وسائل جمع البيانات و تعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة.(**الشريف**،1996،ص123) ، فهي وسيلة اتصال بين الباحث والمبحوث . **Madeleine grawitz (1996)** .

والهدف الأساسي من هذا الاستبيان هو المساعدة على جمع البيانات المساهمة في تحقيق النتائج المتوقعة من الدراسة، وعليه قام الباحث بوضعها بغية الوصول إلى إجابة لهذه التساؤلات حيث كانت أسئلة الاستبيان سهلة موجزة بصياغة واضحة تحدد الإجابة فيها بوضع علامة (+) على الإجابة المختارة.

11- مجالات الدراسة : هناك مجالين تم تناولها في الدراسة الميدانية وهي كالتالي:

11-1-المجال المكاني:شملت بعض المؤسسات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي.لولاية الجلفة

11- **2-المجال الزماني:** دام المجال الزماني للدراسة الميدانية، من توزيع استمارة الاستبيان ، وتفريغ وتبويب وتحليل البيانات شهرين. حيث استمر توزيعها من تاريخ 30 أفريل 2016 الى 02 جوان 2016 ، وهذا بعد الدراسة الاستطلاعية وحساب صدق وثبات المقياس .

12- **أساليب المعالجة الإحصائية:** بعد مرحلة التطبيق تم تفريغ بيانات الاستبيان الصالحة لغاية الدراسة والمستوفية في الحاسوب الآلي بغرض معالجتها عن طريق مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (statistical package for social science (spss وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية:

1 . صدق الاتساق الداخلي.

2 – معامل التجزئة التصفية لحساب الثبات.

3 – معامل التصحيح لسبيرمان براون.

4– معامل جتمان.

5 – معامل الفا كرونباخ.

6 – حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص المتعلقة بالدراسة، وكذلك لوصف البيانات وإعطاء فكرة عن حجم الفروق الموجودة بين مختلف إمكانات كل سؤال.

7– حساب اختبار كا^2.

8– حساب التوافق معامل بيرسون.

الفصـل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- تحليل نتائج الدراسة:

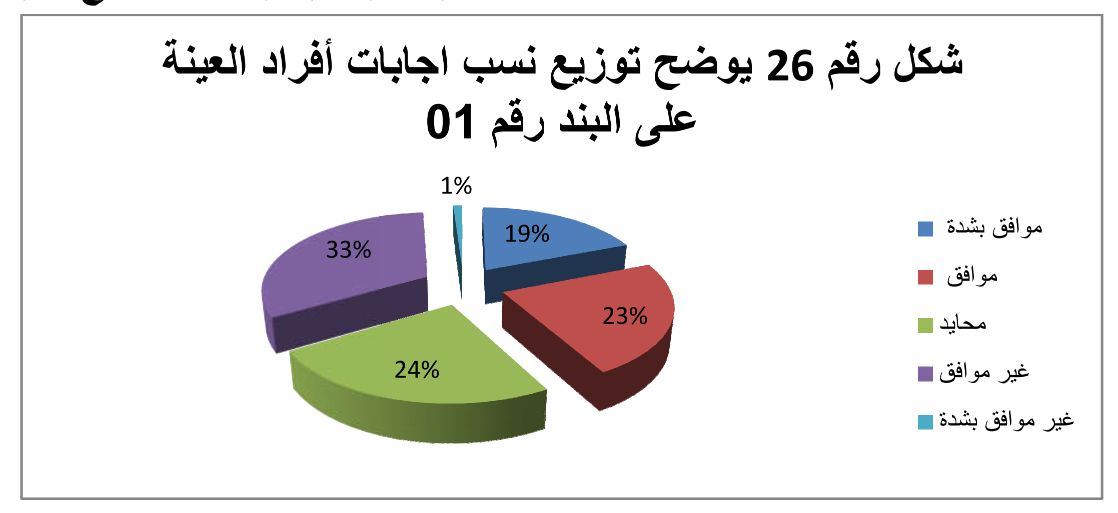
1-1- تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالتحقق من الفرضية الجزئية الأولى: في هذا الجزء من الدراسة نقوم تحليل النتائج المتعلقة بالتحقق من الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على:"لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات" من أجل ذلك سنقوم أولا بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على بنود المحور الأول بتوظيف كا^2.

1-1-1-عرض نتائج اختبار كا^2 الخاصة بالبند رقم01:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الأول والذي جاء فيه:"تلقيت تكوينا خاصا حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات" قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم13: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"تلقيت تكوينا خاصا حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند1	200	موافق بشدة	38	% 19	54.750	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	46	%23			
		محايد	49	%24			
		غير موافق	65	%33			
		غير موافق بشدة	02	% 01			
		المجموع	200	%100			

من خلال الجدول رقم 13 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم 01 عن طريق كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ: 54.750 دالة عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 4، وهذا مما يدل على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح غير موافق بنسبة:33%، ويليها فئة المعلمين المحايدين بنسبة:24%، بينما نجد استجابات المبحوثين موافق بنسبة:23%، ويليها استجابات المبحوثين موافق بشدة والمقدرة بنسبة:19%.لاحظ الشكل26.



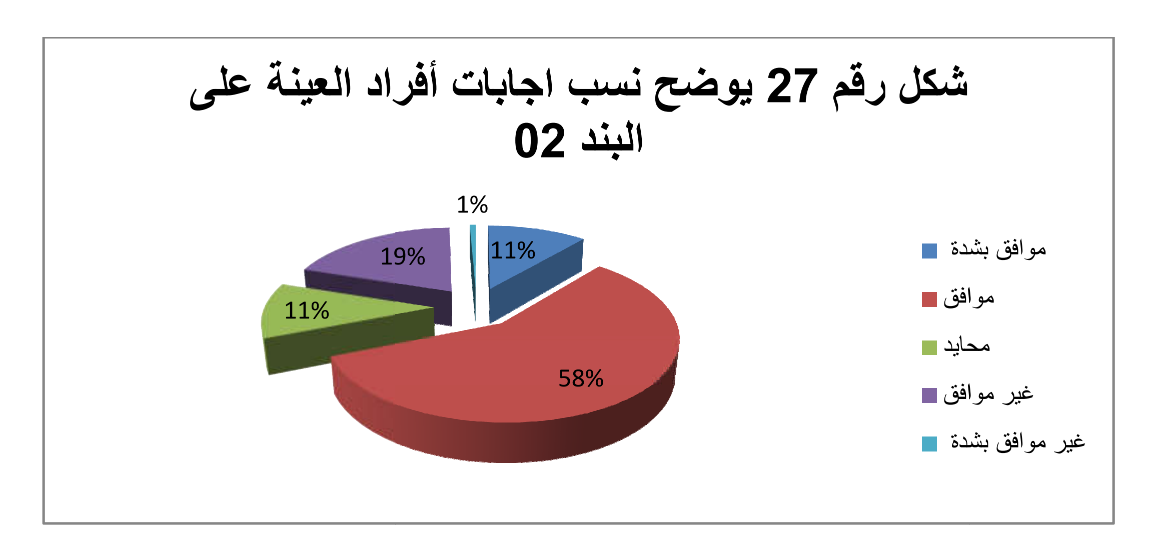
1-1-2-عرض نتائج كا^{2}الخاصة بالبند رقم02:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثاني والذي جاء فيه:"لم أتلقى تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."قمنا بمعالجتها بـ:كا^{2}والنتائج موضحة في الجدول رقم14.

الجدول رقم 14: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"لم أتلقى تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 2	200	موافق بشدة	22	%11	185,600	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	114	%57			
		محايد	22	%11			
		غير موافق	38	%19			
		غير موافق بشدة	04	%02			
		المجموع	200	%100			

بينت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم 14 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم 02 عن طريق كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ:185,600 عند مستوى دلالة 0,01 ، ودرجة حرية 4 وهذا ما يدل على أن هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المعلمين المجيبين بموافق والذين يرون أنهم لم يتلقوا تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة

بالكفاءات وهذا بنسبة:57%، في المقابل نجد أن نسبة المعلمين غير الموافقين قدرت بـ:19% ويرون أنَّ هناك تكوينا أثناء الندوات التربوية الخاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات، كما أنَّ هناك من المعلمين لم يولوا أي استجابة وكانوا من المحايدين حيث قدرت نسبتهم بـ:11%، أما بالنسبة للمعلمين الموافقين بشدة فقدرت نسبتهم بـ:11%، على غرار ذالك نجد نسبة ضئيلة قدرت بـ:02% من المعلمين غير الموافقين بشدة ويرون أنَّ هناك تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.لاحظ الشكل رقم 27

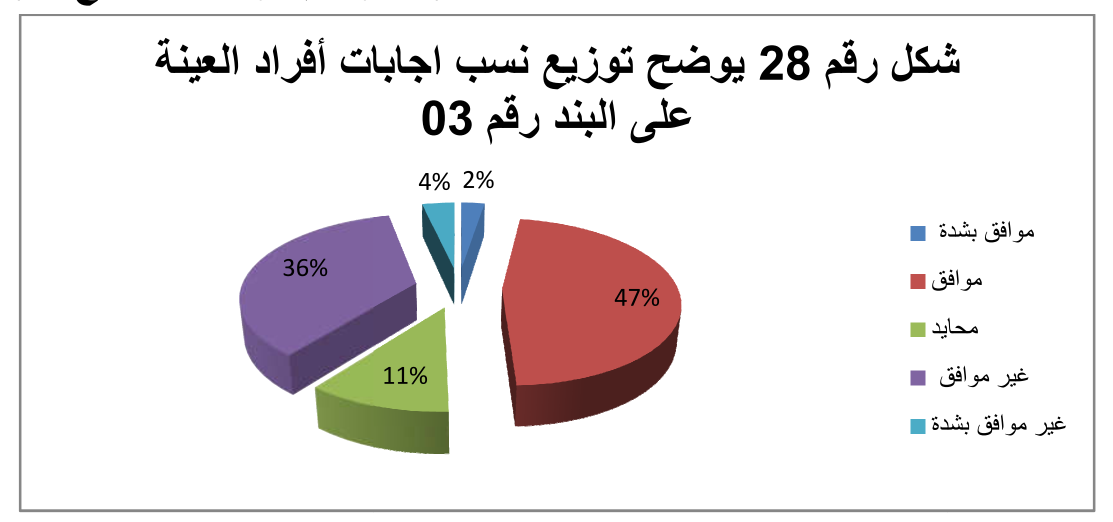


1-1-3- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 03: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثالث والذي جاء فيه:"لا يختلف تطبيقك لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات عما كان في المقاربة بالأهداف." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة.

الجدول رقم 15: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"لا يختلف تطبيقك لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات عما كان في المقاربة بالأهداف."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 3	200	موافق بشدة	05	%02	165,450	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	94	%47			
		محايد	22	%11			
		غير موافق	72	%36			
		غير موافق بشدة	07	%04			
		المجموع	200	%100			

أثبتت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم 15 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم:03 عن طريق اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:165,450 عند مستوى دلالة0,01 ودرجة حرية 4 وهذا دال على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث كانت أعلى نسبة للمعلمين الذين يقرون على أنَّه لا يختلف تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات عما كان عليه في المقاربة بالأهداف وقدرت نسبتهم بـ:47%،وعلى عكس ذلك كانت إجابات المبحوثين غير الموافقين ويرون أن هناك اختلاف في تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات عما كان عليه في المقاربة بالأهداف حيث قدرت نسبتهم بـ:36%، ويليها المعلمين المحايدين الذين لم يبدوا أي تجاوب على هذا البند3 وقدرت نسبتهم بـ:11%،كما نجد أيضا إجابات المعلمين غير موافقين بشدة مؤكدين على أنَّ هناك فرق بين المقاربتين من ناحية التطبيق أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبتهم بـ:04%،أما بالنسبة للمعلمين الموافقين بشدة يرون أنَّه لا يوجد اختلاف في تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية فقدرت02%.



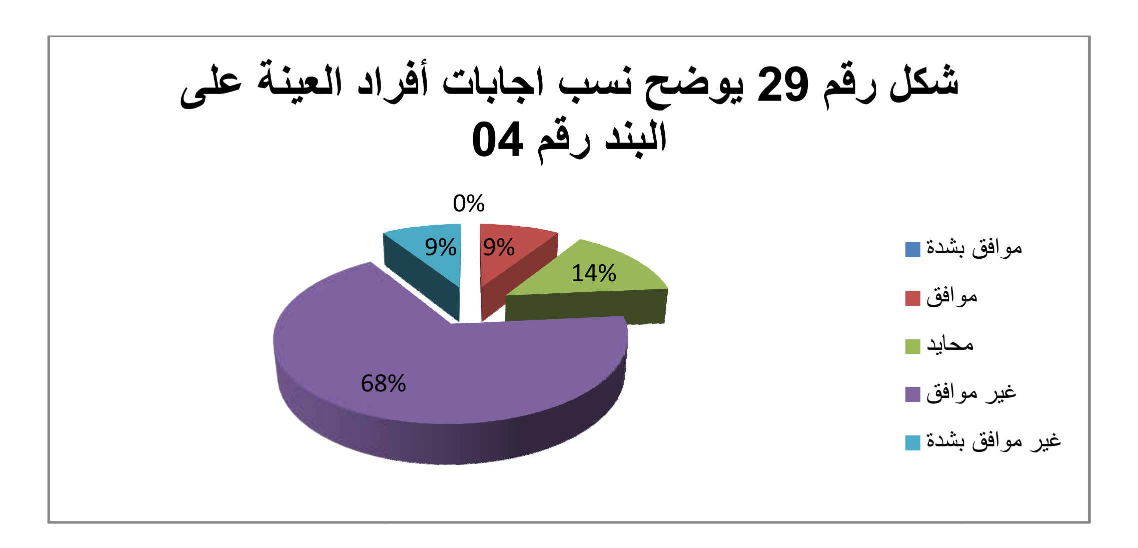
1-1-4- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 04: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الرابع والذي جاء فيه:"أتعتقد أن التكوين والندوات التربوية التي تلقيتها حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالأهداف." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 16.

الجدول رقم 16: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أتعتقد أن التكوين والندوات التربوية التي تلقيتها حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالأهداف."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 4	200	موافق بشدة	00	%00	194,280	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	18	%09			
		محايد	29	%14			
		غير موافق	135	%68			
		غير موافق بشدة	18	%09			
		المجموع	200	%100			

أسفرت النتائج المدونة في الجدول رقم16 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين الخاصة بالبند 04، وعن طريق حساب قيمة كا^2 المقدرة بـ: 194,280، عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، من خلال هذه النتيجة يدل على أنَّ هناك فروق في استجابات المعلمين، وهذا ما توضحه أيضا النسب المئوية بحيث كانت أعلى نسبة للمبحوثين غير الموافقين والذين يرون أنَّ التكوين والندوات التربوية التي تلقونها حول حصة

المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات لا تختلف عن التدريس وفق المقاربة بالأهداف وقدرت نسبتهم بـ:68%. أما بالنسبة للمعلمين المحايدين والذين لم يولوا أي استجابات حول البند:04 فقدرت نسبتهم بـ:14%، كما أبدا بعض المعلمين رأيهم حول البند04 وكانت استجاباتهم بغير موافقين بشدة وقدرت نسبتهم بـ:09%، أما استجابات المعلمين الموافقين الذين يرون أنَّ التكوين والندوات التربوية التي تلقونها حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن التدريس وفق المقاربة بالأهداف فقدرت نسبتهم بـ:09%.لاحظ الشكل

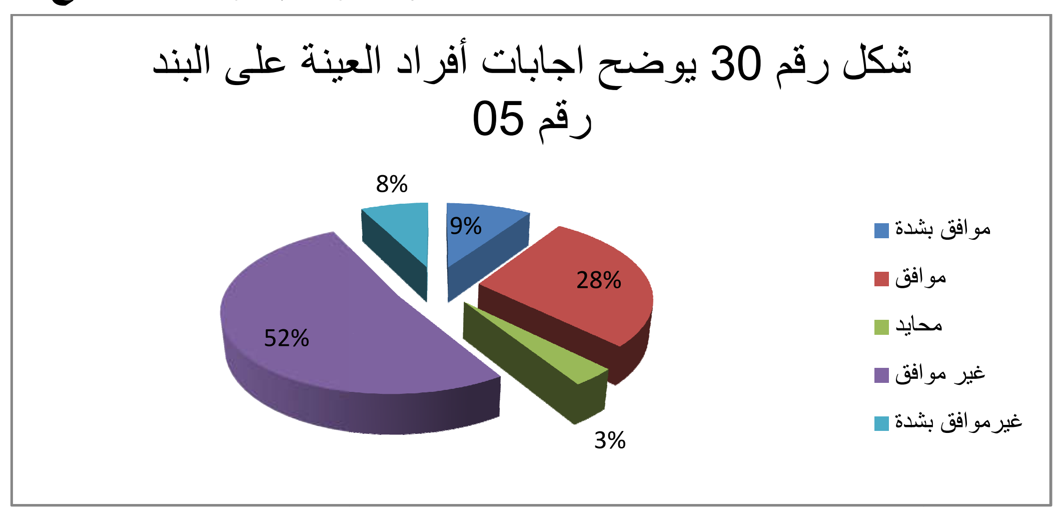


1-1-5- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 05: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الخامس والذي جاء فيه:"يغلب على التكوين الجانب التطبيقي لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم17: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"يغلب على التكوين الجانب التطبيقي لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 5	200	موافق بشدة	19	%09	159,500	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	56	%28			
		محايد	07	%03			
		غير موافق	103	%52			
		غير موافق بشدة	15	%08			
		المجموع	200	%100			

إن الملاحظة من خلال الجدول رقم 17 ولمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم 05 وعن طريق حساب كا^2 أسفرت النتائج على قيمته المقدرة بـ: 159,500 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4، أي أن هناك فروق في استجابات المعلمين، بحيث دونت أعلى قيمة بالنسبة للاستجابات المعلمين غير موافقين مؤكدين على أنَّه:لا يغلب على التكوين الجانب التطبيقي الخاص بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وهذا بنسبة:52%، على عكس استجابات المعلمين الموافقين الذين يرون أنَّه يغلب على التكوين الجانب التطبيقي لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:28%، أما استجابات المعلمين الموافقين بشدة على البند 05 فقدرت نسبتهم بـ:09%، ويليها نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بشدة على أن التكوين يغلب عليه الجانب التطبيقي والخاص بحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم بـ:08%، كما أنَّ استجابات المبحوثين المحايدين على البند رقم:05 قدرت بـ:03% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى .لاحظ الشكل



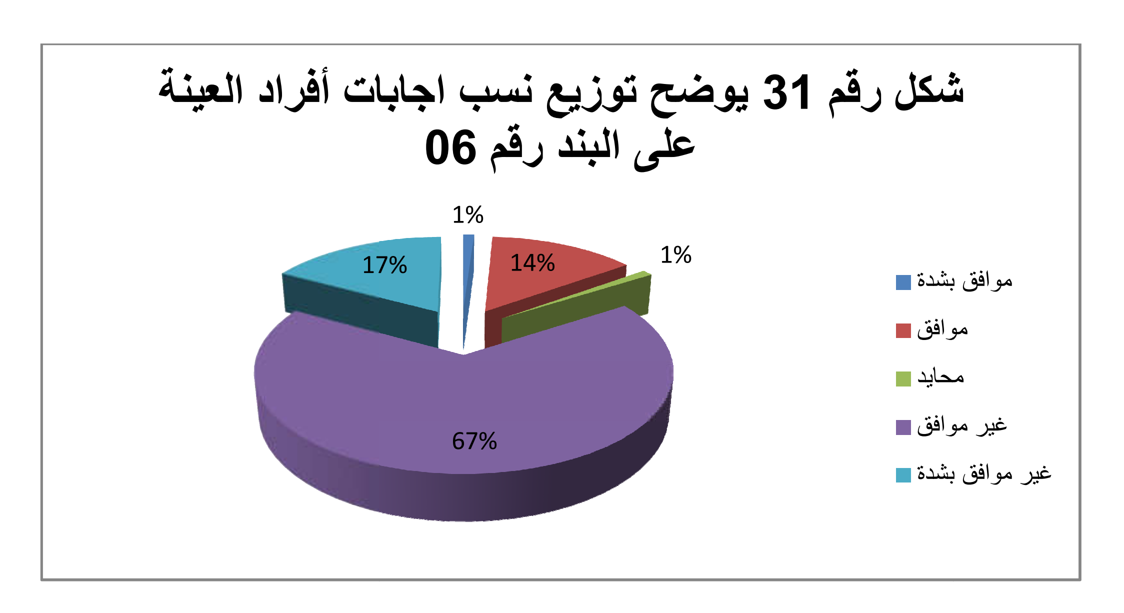
1-1-6- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 06: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السادس والذي جاء فيه:"أفادني التكوين في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم 18: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أفادني التكوين في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند6	200	موافق بشدة	02	%01	297,600	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	28	%14			
		محايد	02	%01			
		غير موافق	134	%67			
		غير موافق بشدة	34	%17			
		المجموع	200	%100			

بينت النتائج المستوحاة من الجدول رقم 18 والمتعلق بدراسة الفروق لاستجابات المعلمين نحو البند رقم:06 وبحساب كا^2 نجد أن قيمته قد قدرت بـ :297,600 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4، وهذا مما يدل على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، والملاحظ هنا أن المعلمين الذين أبدوا استجاباتهم بغير موافقين على أنَّ التكوين قد أفادهم في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقد قدرت نسبتهم الأعلى من بين بقية الأساتذة حيث تحصلوا على نسبة:67%، كما أنَّ المعلمين غير

موافقين بشدة على البند ذاته فقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:17%، وعلى غرار ذلك نجد نسبة المعلمين موافقين على أنَّ التكوين أفادهم في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:14%، وأما بالنسبة للمعلمين الموافقين بشدة والمحايدين على البند رقم 06 فقد قدرت نسبتهما بـ: 01 % وهي نسبة جد ضئيلة.

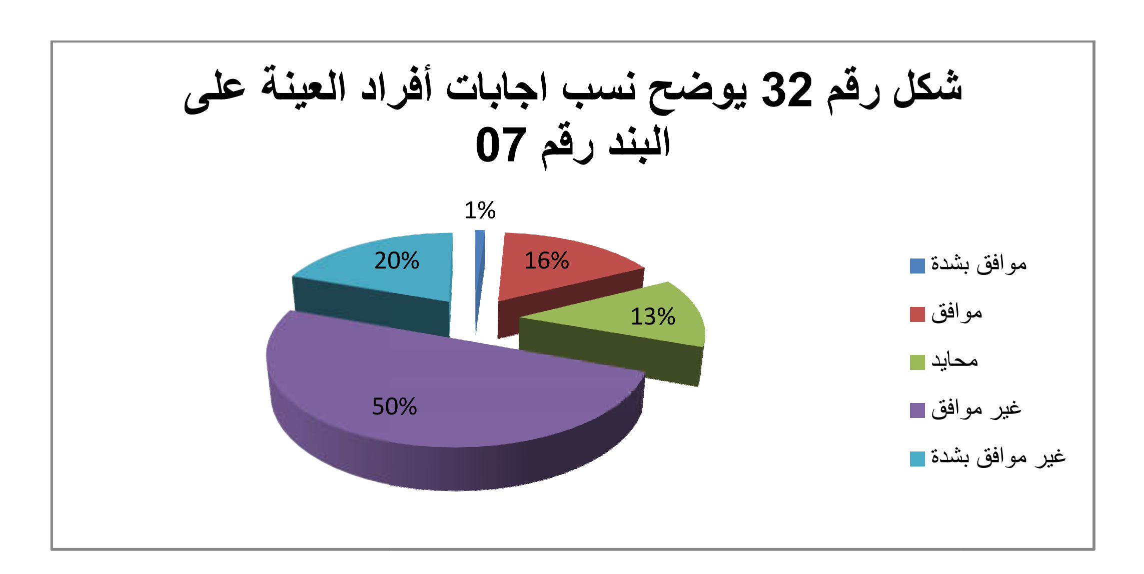


1-1-7- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 07:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السابع والذي جاء فيه:"حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 19.

الجدول رقم19: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 7	200	موافق بشدة	02	%01	132,250	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	33	%16			
		محايد	26	%13			
		غير موافق	100	%50			
		غير موافق بشدة	39	%20			
		المجموع	200	%100			

تظهر النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم19 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المبحوثين على البند رقم07 وعن طريق اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ: 132,25 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4 وهذا ما يثبت على أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين بحيث كانت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافق حيث قدرت نسبتهم بـ:50% بهذه النسبة يقر المعلمون على عدم رضاهم على أن حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه، ويليها نسبة المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير موافقين بشدة حيث قدرت نسبتهم بـ:20%، كما أنَّ المبحوثين من المعلمين التي كانت استجاباتهم بموافق يقرون على أنَّ حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه بحيث قدرت نسبتهم بـ:16%، أما المعلمون التي كانت استجاباتهم محايدة ولم يبدوا أي رأي حول البند رقم 07 فقد قدرت نسبتهم بـ:13%، في حين نجد نسبة:01% من استجابات المعلمين.لاحظ الشكل رقم 32

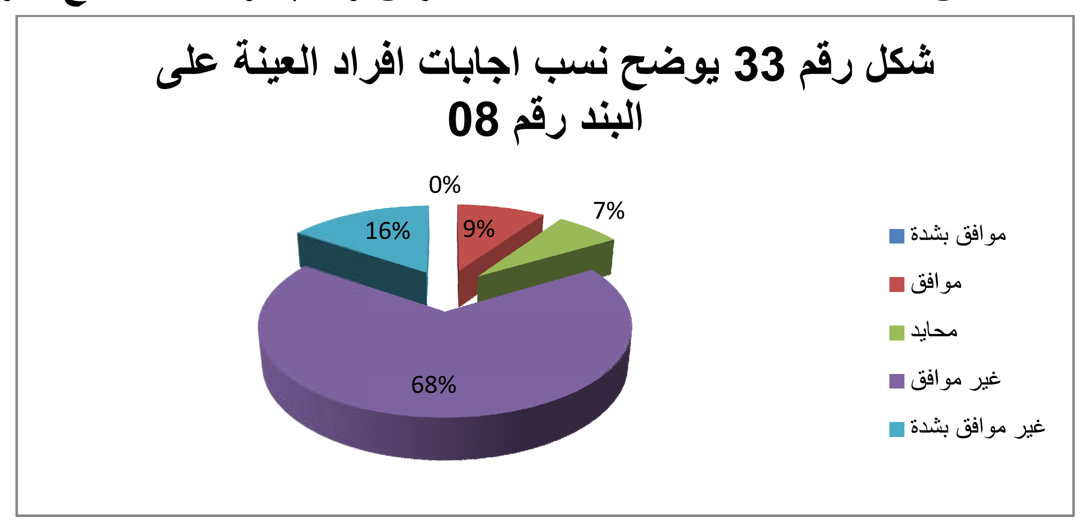


1-1-8- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 08: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثامن والذي جاء فيه:" أمتلك كفايات تدريسية من خلال تكويني حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 20.

الجدول رقم 20: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:أمتلك كفايات تدريسية من خلال تكويني حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 8	200	موافق بشدة	00	%00	200,280	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	19	%09			
		محايد	14	%07			
		غير موافق	136	%68			
		غير موافق بشدة	31	%16			
		المجموع	200	%100			

برهنت النتائج الموضحة في الجدول رقم20 والمتعلق بدراسة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم الابتدائي وبالاعتماد على اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 قدرت بـ: 200,820 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة الحرية 3، مما أكد على ذلك أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، بحيث سجلت أعلى نسبة مقدرة بـ:68% لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير موافقين على أنَّ المعلم يمتلك كفايات تدريسية من خلال تكوينه حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات، في حين نجد نسبة غير الموافقين بشدة من استجابات المعلمين حيث قدرت بـ:16% والذين لا يرون أنَّ المعلم لا يمتلك كفايات تدريسية من خلال تكونه حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل، أما بالنسبة للمبحوثين التي كانت استجاباتهم بموافق ويرون أن هناك كفايات تدريسية يمتلكها الأستاذ من خلال تكونه حول تشخيص ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات وقد قدرت نسبتهم بـ:09% وهي نسبة ضئيلة مقارنة باستجابات المبحوثين غير الموافقين، وغير الموافقين بشدة، كما أنَّ استجابات المعلمين والتي كانت محايدة فهي نسبة ضئيلة أيضا حيث قدرت بـ:07%، ويليها استجابات المبحوثين الموافقين بشدة التي كانت منعدمة تماما وقدرت بـ:00%.لاحظ الشكل رقم 33



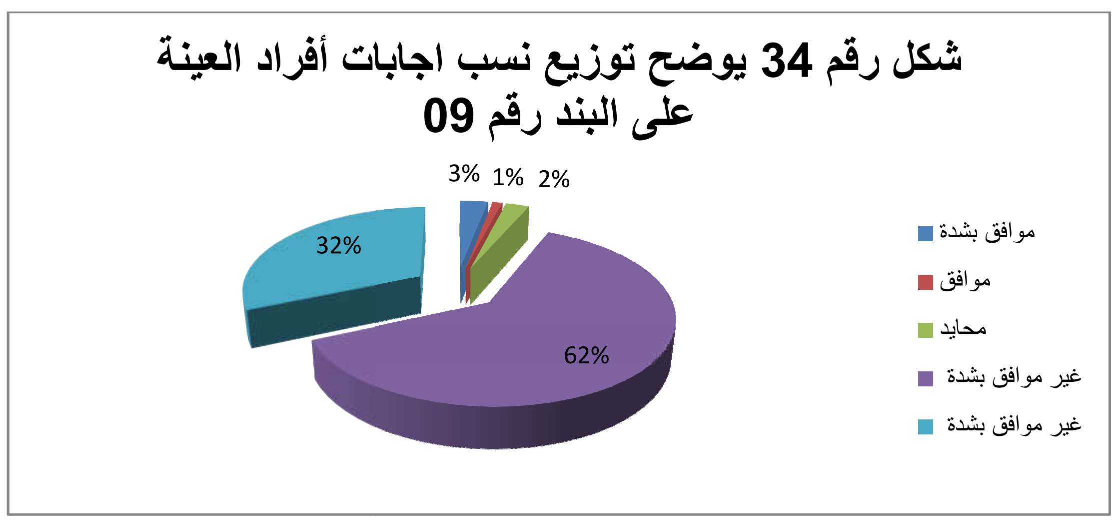
1- 2- تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بتحليل النتائج المتعلقة بالتحقق من الفرضية الجزئية الثانية التي تنص:"لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". ومن أجل ذلك سنقوم أولاً بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على بنود المحور الثاني بتوظيف كا^2 وبشكل منفرد الواحد تلو الآخر.

1- 2-1- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 09: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند التاسع والذي جاء فيه:" توجد سندات بيداغوجية تساعدك على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة كالتالي:

الجدول رقم 21: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:" توجد سندات بيداغوجية تساعدك على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند 9	200	موافق بشدة	06	%03	285,250	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	02	%01			
		محايد	05	%02			
		غير موافق	124	%62			
		غير موافق بشدة	63	%32			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم 21 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين على البند رقم 09 وباستعمال اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:285,250 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة الحرية 4، مما يثبت ذلك على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافقين على أنَّه"توجد سندات بيداغوجية تساعد على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات"وقد قدرت نسبتهم بـ:62%،ويليها نسبة استجابات المبحوثين غير الموافقين بشدة ويرون مثل ذلك مقرين على أنَّه لا توجد سندات بيداغوجيا تساعدهم على تخطي ومواجهة معضلات أثناء حصة المعالجة وفق التدريس بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم بـ:32%، في حين نجد نسبة ضئيلة للمعلمين الموافقين بشدة ويرون أنَّ هناك سندات بيداغوجية تساعدهم على تخطي الصعوبات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:03%، أما بالنسبة للمبحوثين المحايدين فكانت نسبتهم جد ضئيلة وقدرت بـ:02% بحيث لم يبدوا أي تجاوب حول أنَّ هناك سندات تعتمدها المنظومة التربوية وفق بيداغوجيا الكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، ويليها نسبة استجابات المبحوثين الموافقين حيث يرون على أن هناك سندات بيداغوجية مصممة وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات يعتمدون عليها من أجل مواجهة أي مشكل داخل الغرفة الصفية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وهي نسبة تكاد تنعدم حيث قدرت نسبتهم بـ:01%.لاحظ الشكل رقم 34.



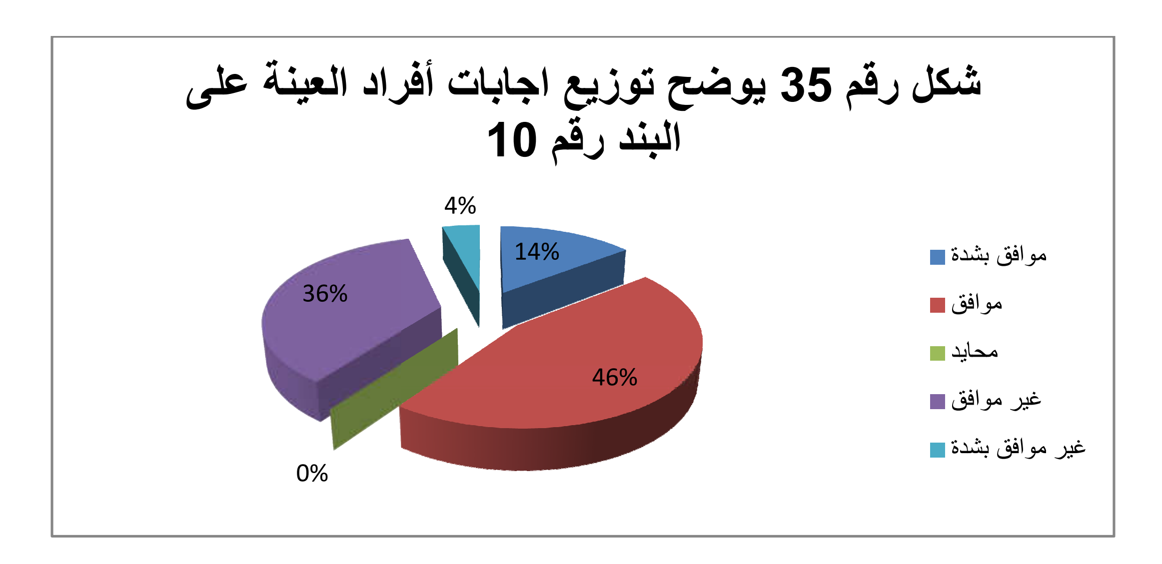
1-2-2- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 10: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند العاشر والذي جاء فيه:"لا يمكنني التحكم وتنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم22 .

الجدول رقم 22: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"لا يمكنني التحكم وتنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند10	200	موافق بشدة	29	%14	87,400	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	91	%46			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	72	%36			
		غير موافق بشدة	08	%04			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم 22 المتعلق بالتحقق من أن هناك فروق في استجابات المبحوثين على البند 10 وعن طريق اختبار كا^2، نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ:87,400 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة الحرية 3 وهذا ما أكد على أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين، بحيث كانت أعلى نسبة للمعلمين الموافقين على أنَّ المعلم لا يمكنه التحكم وتنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات، وقدرت نسبتهم بـ:46%، بالمقابل نجد عكس ذلك بالنسبة للمبحوثين غير الموافقين ويرون حسب رأيهم أنَّه بإمكان المعلم التحكم وتنفيذ حصة المعالجة حسب ما تقتضيه استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:36%، ويليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة المقرين على أنَّهم لا يمكنهم إدارة حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:14%. على عكس المبحوثين غير الموافقين بشدة على البند لا يمكنني التحكم وتنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم بـ:04%، أما بالنسبة للمبحوثين المحايدين فلم يبدوا أي رأي وهذا ما أكدت عليه

النتائج لاحظ الشكل رقم 29 الذي يمثل الدائرة النسبية موضحة نسب توزيع إجابات أفراد العينة على البند رقم 10 .لاحظ الشكل .



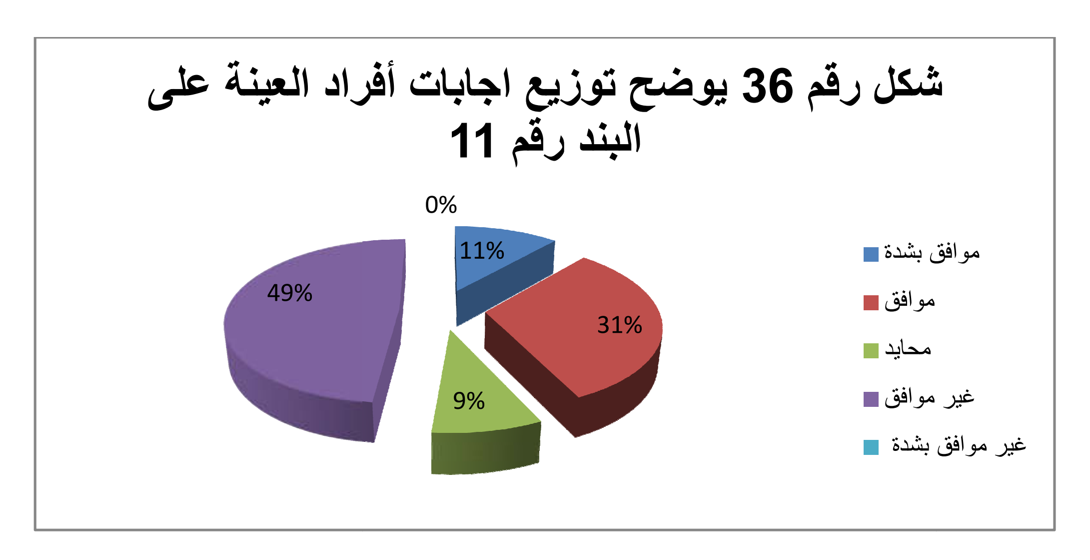
1-2-3- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 11: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الحادي عشر والذي جاء فيه:"بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أصبحت أصوغ أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 23.

الجدول رقم 23: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أصبحت أصوغ أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند11	200	موافق بشدة	23	%11	83,920	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	63	%31			
		محايد	17	%09			
		غير موافق	97	%49			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

بلغة الأرقام يتبين لنا من خلال الجدول رقم 23 والذي يعالج الفروق بين استجابات المعلمين المتعلقة بالبند 11 وبالاعتماد على اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 المقدرة بـ:83,920 عند مستوى دلالة:0,01 ودرجة الحرية: 3، مما يؤكد على أنَّ هناك فروق في

استجابات المبحوثين، بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المبحوثين غير الموافقين والذين يرون أنهم لا يصوغون أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس أثناء حصة المعالجة وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم بـ:49%، على عكس استجابات المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبتهم بـ:31%، ويليها استجابات المبحوثين الموافقين بشدة ويرون أنَّ الاعتماد على استراتيجية التدريس بالكفاءات أثناء الحصة المعالجة حتما يصوغون أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس حيث قدرت نسبتهم بـ:11%، في حين نجد بعض المبحوثين المحايدين الذين لم يبدوا أي رأي حول البند 11 حيث قدرت نسبتهم بـ:09% . لاحظ الشكل

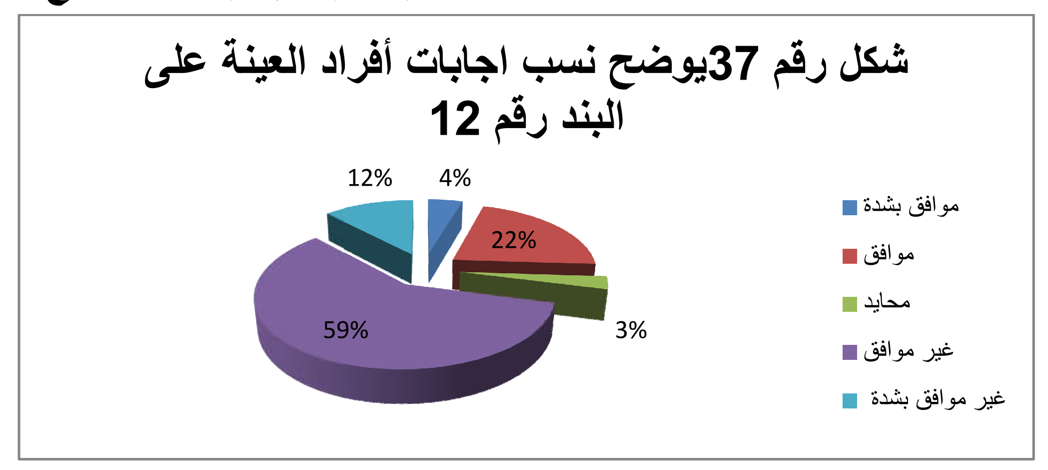


1-2-4- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 12: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثاني عشر والذي جاء فيه:" أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية " قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 كما يبينه الجدول رقم: 24

الجدول رقم 24: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:" أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية "

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند12	200	موافق بشدة	09	%04	206,100	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	43	%22			
		محايد	06	%03			
		غير موافق	118	%59			
		غير موافق بشدة	24	%12			
		المجموع	200	%100			

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم 24 والمتعلق بدراسة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم الابتدائي وبالاعتماد على اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 قدرت بـ: 206,100 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة الحرية 4، مما أكد على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، بحيث سجلت أعلى نسبة مقدرة بـ:59% لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافقين على أنَّ المعلم يقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، في حين نجد نسبة غير الموافقين بشدة من استجابات المعلمين حول البند 12 حيث قدرت نسبتهم بـ:12%، أما بالنسبة للمبحوثين التي كانت استجاباتهم بموافق ويرون أن المعلم يقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية أثناء حصة المعلم وقد قدرت نسبتهم بـ:22%، بينما نجد نسبة استجابات المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة بـ:04%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين والتي كانت محايدة فهي نسبة ضئيلة أيضا حيث قدرت بـ:03%. لاحظ الشكل رقم 37.



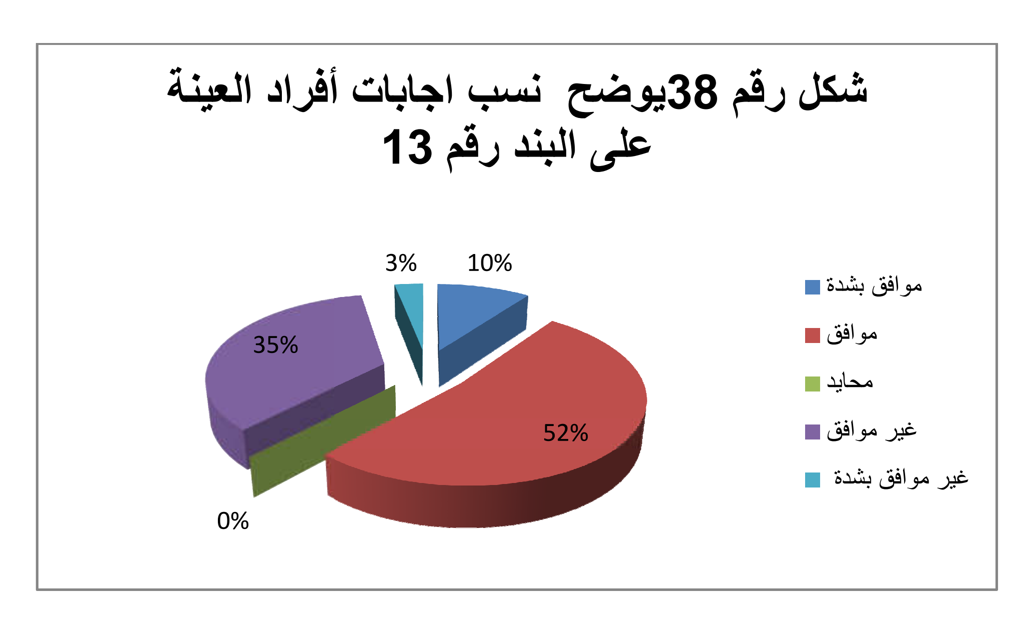
1- 2-5- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 13: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثالث عشر والذي جاء فيه:"أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على حل المشكلات لذوي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل فقط." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول

الجدول رقم 25: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على حل المشكلات لذوي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل فقط."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند13	200	موافق بشدة	20	%10	123,040	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	104	%52			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	70	%35			
		غير موافق بشدة	06	%03			
		المجموع	200	%100			

أثبتت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم25 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين على البند رقم 13 وباستعمال اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:123,040 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة الحرية 3، مما يثبت ذلك على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بالموافق على البند"أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على حل المشكلات لذوي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل فقط." وقد قدرت نسبتهم بـ:52%،ويليها نسبة

استجابات المبحوثين غير الموافقين ويرون عكس ذلك أي أنهم لا يعتمدون على طريقة حل المشكلة للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل أثناء إدارة حصة المعالجة حيث قدرت نسبتهم بـ:35%، في حين نجد نسبة من استجابات المعلمين الموافقين بشدة ويرون على أنهم يعتمدون على طريقة حل المشكلة فقدرت نسبتهم بـ:10%، أما بالنسبة للمبحوثين غير الموافقين بشدة فكانت نسبتهم جد ضئيلة وقدرت بـ:03%. لاحظ الشكل

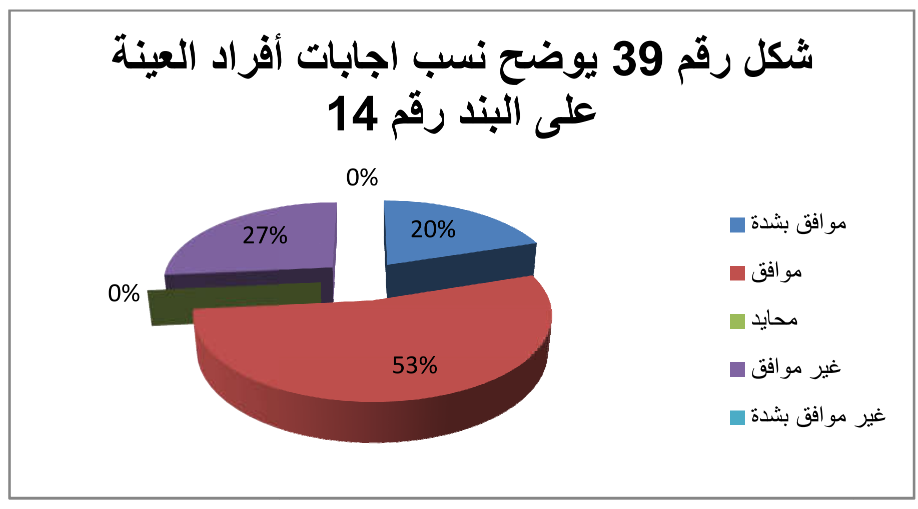


1-2-6- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 14:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الرابع عشر والذي جاء فيه:"أعتمد على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية."قمنا بمعالجتها بـ: كا^2.

الجدول رقم 26: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أعتمد على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند14	200	موافق بشدة	40	%20	37,870	2	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	107	%53			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	53	%27			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

بينت النتائج المستوحاة من الجدول رقم 26 المتعلق بدراسة الفروق لاستجابات المعلمين نحو البند رقم 14 وبحساب كا^2 نجد أن قيمته قد قدرت بـ:37,870عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 2، وهذا مما يدل على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، والملاحظ هنا أنَّ المعلمين الذين أبدوا استجاباتهم بموافق أنهم يعتمدون على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية وقد قدرت نسبتهم الأعلى من بين بقية المعلمين حيث تحصلوا على نسبة:53%، كما أنَّ نسبة المعلمين غير الموافقين على البند ذاته قدرت نسبة استجاباتهم بـ:27%، وعلى غرار ذلك نجد نسبة المعلمين الموافقين بشدة مؤكدين على أنَّهم يعتمدون على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية وقد قدرت نسبتهم بـ:20%. لاحظ الشكل



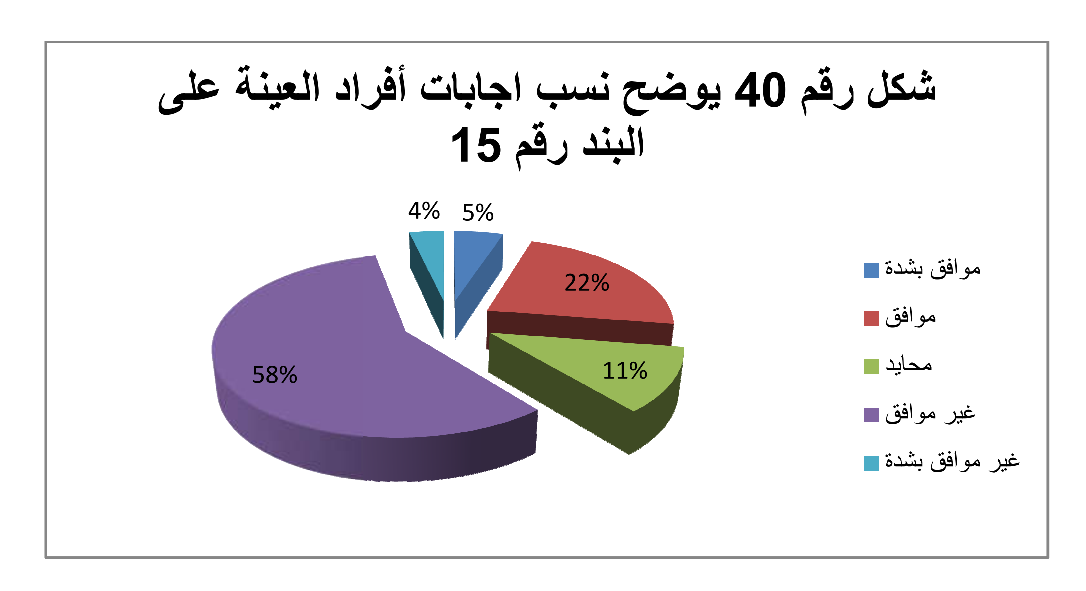
1-2-7- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 15: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الخامس عشر والذي جاء فيه:"أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على طريقة التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات." والنتائج موضحة في الجدول رقم 27

الجدول رقم 27: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على طريقة التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند15	200	موافق بشدة	10	%05	198,200	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	45	%22			
		محايد	23	%11			
		غير موافق	115	%58			
		غير موافق بشدة	07	%04			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج الموجودة في أعلى الجدول رقم 27 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المعلمين، وبالاعتماد على اختبار كا^2، نلاحظ أن قيمة اختبار كا^{2}قدرت بـ: 198,200 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4، من خلال هذه المعطيات نستنتج أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث جاءت أعلى نسبة لصالح استجابات المعلمين غير الموافقين على أنَّ المعلمين يعتمدون أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على طريقة التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:58%، في المقابل نجد من المعلمين الذين يرون ذلك وكانت استجاباتهم بالموافقين على أنَّهم يعتمدون على طريقة التعلم بالمشروع للذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء إدارة حصة المعالجة البيداغوجية داخل الغرفة الصفية وقدرت نسبتهم بـ:22%، كما وجدنا من خلال الإحصائيات المثبت من خلال الجدول أنَّ هناك استجابات محايدة ولم يبدوا أي رأي حول ما إذا كان هناك من المعلمين الذين يعتمدون على طريقة المشروع وفق المقاربة بالكفاءات داخل غرفة الصف أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:11%، في حين نجد استجابات المعلمين الموافقين بشدة والمؤكدين بشدة على أنهم يعتمدون داخل الغرفة الصفية وأثناء حصة المعالجة على طريقة

من طرائق التدريس ألا وهي التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:05%، في المقابل نجد نسبة جد ضئيلة لاستجابات بعض المعلمين غير الموافقين بشدة وعلى أنهم يعتمدون على طريقة المشروع أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%.لاحظ الشكل



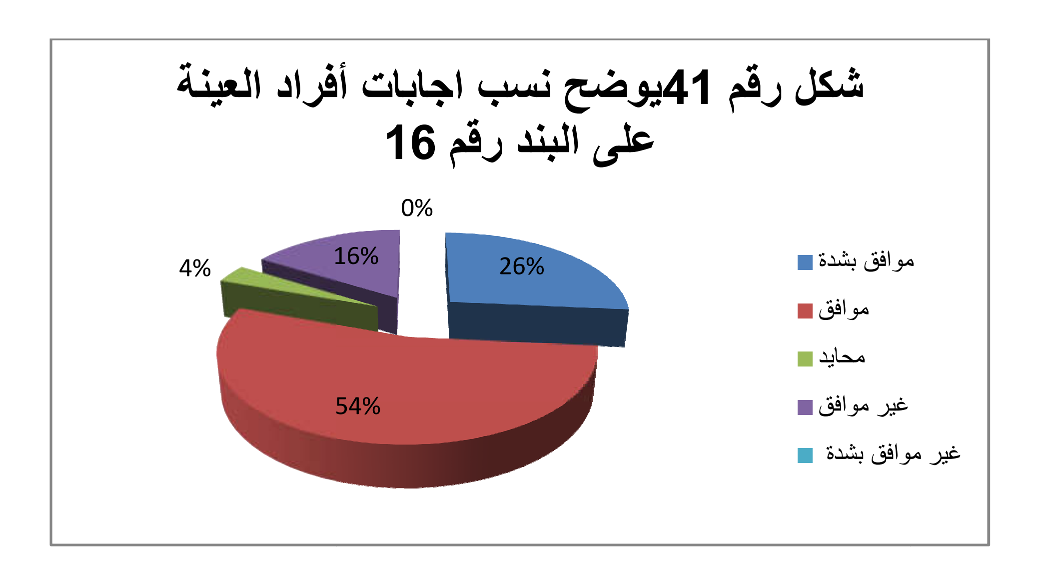
1- 2-8- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 16: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السادس عشر والذي جاء فيه:" أعتمد تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج كالتالي:

الجدول رقم 28: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أعتمد تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند16	200	موافق بشدة	53	%26	110.920	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	108	%54			
		محايد	07	%04			
		غير موافق	32	%16			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الإحصائية للنتائج المستوحاة من خلال الجدول رقم 28 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم16، وبتطبيق اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قد

قدرت بـ: 110,920 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، وهذا ما يدل على أن هناك فروق بين استجابات المعلمين، وإذا ما تأملنا في نسب استجابات المبحوثين نجد أنَّ أعلى نسبة لصالح المعلمين الموافقين حيث قدرت بـ:54% مؤكدين بهذه النسبة على اعتمادهم في تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق ما تتطلبه استراتيجيه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ويليه نسبة استجابات المبحوثين الموافقين بشدة على البند ذاته حيث قدرت نسبتهم بـ:26%، في المقابل نجد أنَّ نسبة المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير موافقين يعتمدون في تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق ما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:16%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين المحايدين حول البند السادس عشر فقدرت نسبتهم بـ:04% وهي نسبة جد ضئيلة، وهو كما موضح في الشكل رقم 41

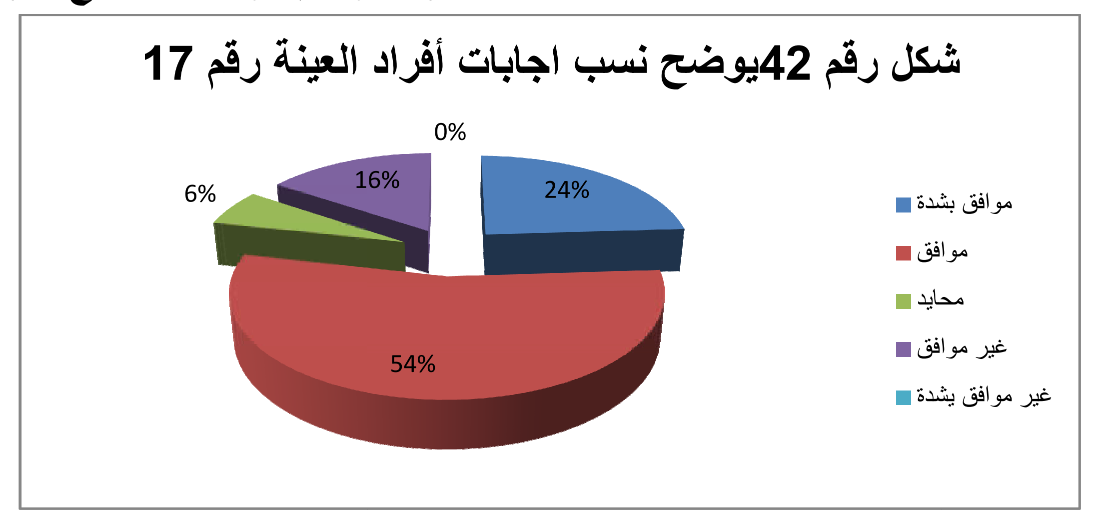


1-2-9-عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 17: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السابع عشر والذي جاء فيه:"غالبا ما ألجأ الى التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

الجدول رقم 29 : يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"غالبا ما ألجأ الى التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند17	200	موافق بشدة	48	%24	105,800	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	109	%54			
		محايد	12	%06			
		غير موافق	31	%16			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

بينت النتائج الموجودة في الجدول رقم29 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المبحوثين، وبتطبيق اختبار كا^2 الذي أسفرت نتائجه المقدرة بـ: 105,800 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية3، ومن خلال هذه القيمة تأكد أن هناك فروق بين استجابات المعلمين، بحيث لاحظنا أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين الموافقين على البند السابع عشر والذي جاء فيه:"غالبا ما ألجأ الى التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:54%، ويليها تكرارات استجابات المبحوثين الموافقين بشدة والذين يؤكدون بشدة على أنَّهم غالبا ما يعتمدون على التعلم الفردي داخل الغرفة الصفية والمتعلقة بحصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه استراتيجية التدريس بالكفاءات وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:24%، في المقابل نجد أنَّ نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين مؤكدين عكس ذلك وأنَّهم يعتمدون على التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة الاستجابة بـ:16%، ويليه استجابات المبحوثين المحايدين على البند السابع عشر ولم يرى أي تجاوب حول ما إذا كانوا يعتمدون على التعلم الفردي وبما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات بالنسبة للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية داخل الغرفة الصفية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:06% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب الأخرى. لاحظ الشكل رقم 42.



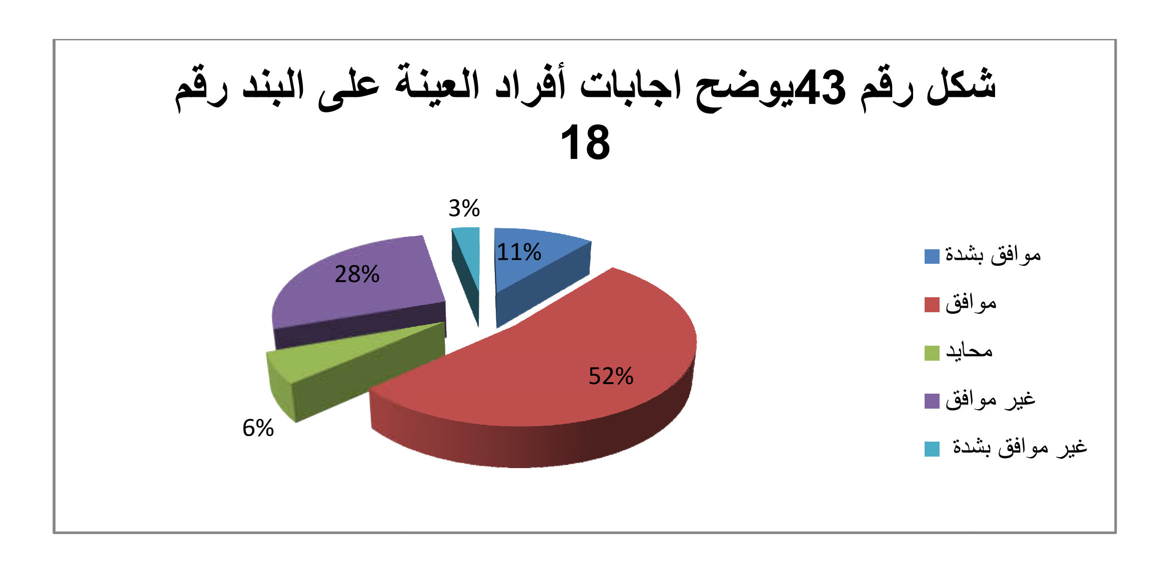
1-2-10- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 18: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثامن عشر والذي جاء فيه:"أجد صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيق المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 30

الجدول رقم 30: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أجد صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيق المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند18	200	موافق بشدة	22	%11	167,850	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	105	%52			
		محايد	12	%06			
		غير موافق	55	%28			
		غير موافق بشدة	06	%03			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم30 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين على البند رقم18وباستعمال اختبار كا^2 نلاحظ أنَّ قيمته قدرت بـ:167,850 عند مستوى دلالة 0,01،ودرجة الحرية4، مما يثبت ذلك على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بالموافقين على أنَّهم"يجدون صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيق حصة المعالجة

البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". وقد قدرت نسبتهم بـ:52%، ويليها نسبة استجابات المبحوثين غير الموافقين بحيث لا يرون مثل ذلك مقرين على أنَّهم لا يجدون أي صعوبات في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيقهم لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:28%، في حين نجد نسبة استجابات المعلمين الموافقين بشدة ويرون على أنَّ هناك صعوبات في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيقهم لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم بـ:11%، أما بالنسبة للمبحوثين المحايدين فكانت نسبتهم ضئيلة وقدرت بـ:06% بحيث لم يبدوا أي رأي حول أن هناك صعوبات في تقويم الأهداف المعرفية وفق بيداغوجيا الكفاءات أثناء تطبيقهم لحصة المعالجة البيداغوجية، ويليها نسبة استجابات المبحوثين غير الموافقين بشدة حيث يرون على أنَّهم لا يجدون صعوبات في تقويم الأهداف المعرفية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيقهم لحصة المعالجة البيداغوجية وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى، حيث قدرت نسبتهم بـ: 03%. لاحظ الشكل رقم 43

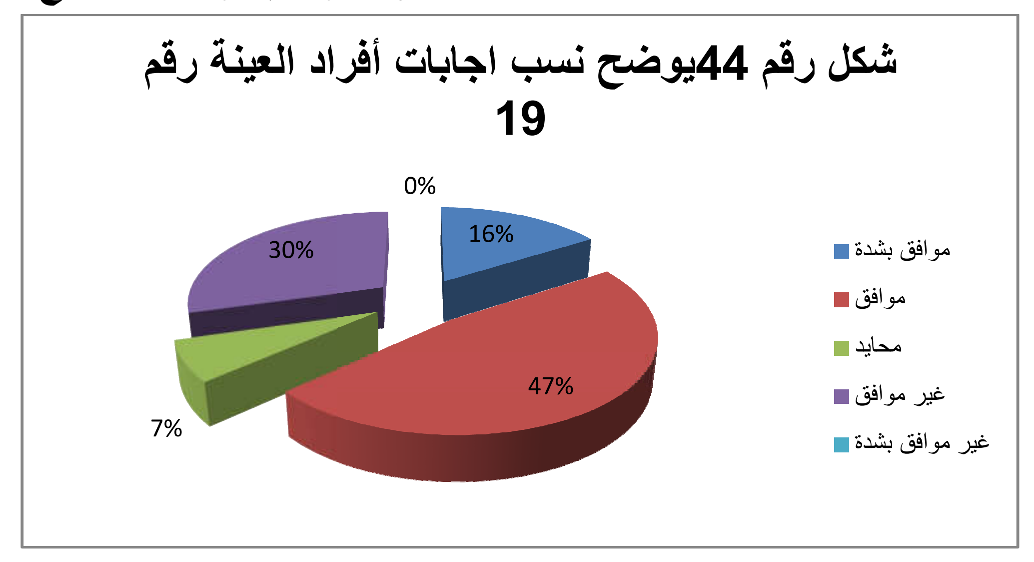


1-2-11-عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 19: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند التاسع عشر والذي جاء فيه:"أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية".

الجدول رقم 31: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند19	200	موافق بشدة	32	%16	74,520	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	95	%47			
		محايد	14	%07			
		غير موافق	59	%30			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	100			

أكدت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم31 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين على البند رقم 19 وباستعمال اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:74,520 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة الحرية 3، مما يثبت ذلك على أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين بحيث جاءت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بالموافقين على البند" أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية". وقد قدرت نسبتهم بـ:47%، ويليها نسبة استجابات المبحوثين غير الموافقين بحيث لا يرون مثل ذلك مقرين على أنَّه لا يوجد أي صعوبات صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبتهم بـ:30%،في حين نجد نسبة استجابات المعلمين الموافقين بشدة ويرون أنَّهم يجدون صعوبات في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبتهم بـ:16%، أما بالنسبة للمبحوثين المحايدين فكانت نسبتهم ضئيلة وقدرت بـ:07%، بحيث لم يبدوا أي تجاوب حول على أنَّ هناك صعوبات في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية داخل الغرفة الصفية وفق بيداغوجيا الكفاءات أثناء تطبيقهم لحصة المعالجة البيداغوجية. لاحظ الشكل رقم 44 الذي يمثل الدائرة النسبية موضحة نسب توزيع إجابات أفراد العينة على البند رقم 19



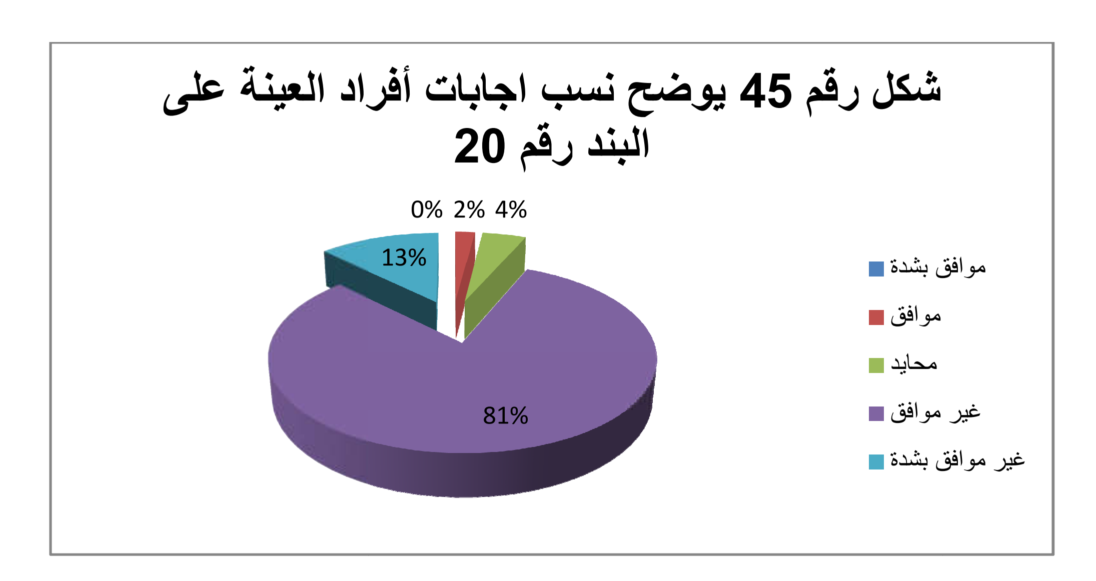
1-2-12- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 20: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند العشرين والذي جاء فيه :"هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 32.

الجدول رقم 32: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:" هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند20	200	موافق بشدة	00	%00	339,320	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	04	%02			
		محايد	09	%04			
		غير موافق	162	%81			
		غير موافق بشدة	25	%13			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج الموجودة في أعلى الجدول رقم 32 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المعلمين، وبالاعتماد على اختبار كا^2، نلاحظ أن قيمة اختبار كا^2 قدرت بـ: 339,320 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، من خلال هذه المعطيات نستنتج أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث جاءت أعلى نسبة لصالح استجابات المعلمين غير الموافقين على أنَّ هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة

المعالجة البيداغوجية، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:81%،ويليها المعلمين الذين أبدوا استجاباتهم بغير موافقين بشدة على أنَّ هناك فرق بين بيداغوجيا الأهداف وإستراتيجية التدريس بالكفاءات من ناحية عنصري المنهاج المتمثل في الأنشطة والتقويم وهذا أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدرت نسبتهم المتحصل عليها بـ:13%، كما وجدنا من خلال الإحصائيات المثبت من خلال الجدول أنَّ هناك استجابات محايدة ولم يبدوا أي رأي حول ما إذا كان هناك فرق بين استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف والكفاءات من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%، في حين نجد استجابات المعلمين الموافقين على أنَّ هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:02%، وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنسب السابقة.لاحظ الشكل رقم 45



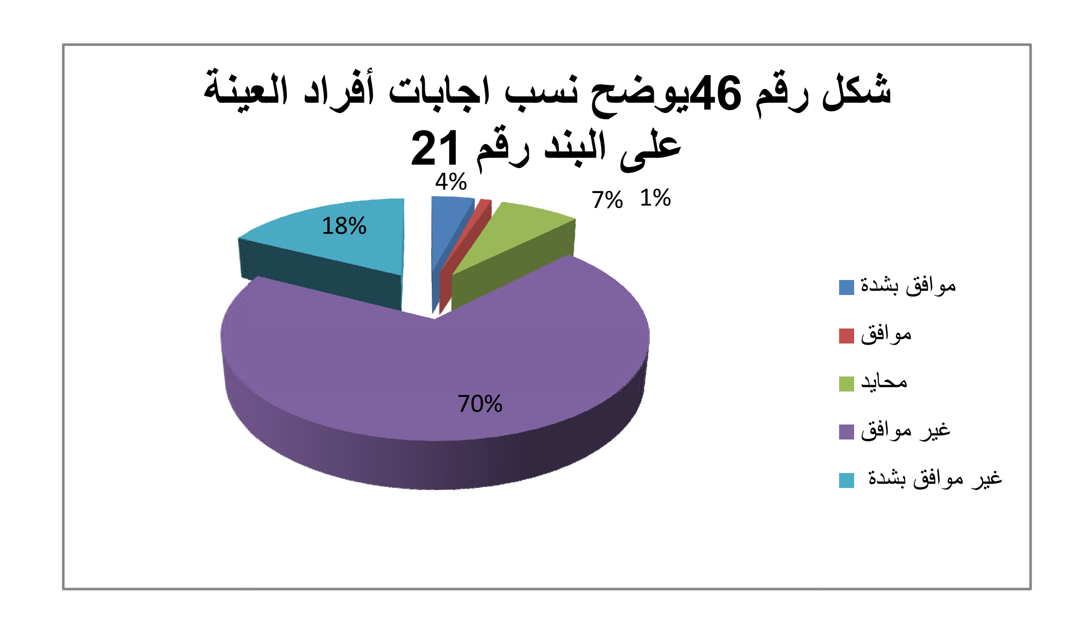
1-2-13-عرض نتائج كا² الخاصة بالبند رقم 21: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الواحد والعشرين والذي جاء فيه:"أرى أن هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية تتفق مع المقاربة بالكفاءات".والنتائج موضحة في الجدول رقم 33.

الجدول رقم 33: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أرى أن هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية تتفق مع المقاربة بالكفاءات"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند21	200	موافق بشدة	08	%04	327,950	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	02	%01			
		محايد	15	%07			
		غير موافق	140	%70			
		غير موافق بشدة	35	%18			
		المجموع	200	100			

يتضح من خلال الإحصائيات المتحصل عليها من الجدول رقم33 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المعلمين، وبالاعتماد على اختبار كا^2، نلاحظ أن قيمة اختبار كا^2 قدرت بـ:327,950 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، من خلال هذه المعطيات نستنتج أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث أكدت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح استجابات المعلمين غير الموافقين على أنَّ هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية تتفق مع المقاربة بالكفاءات، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:70%، ويليها المعلمين الذين أبدوا استجاباتهم بغير موافق بشدة على أنَّهم يرون أنَّ هناك منهجية حديثة تطبق أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تتفق مع استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم المتحصل عليها بـ:18%، كما وجدنا من خلال الإحصائيات المثبت من خلال الجدول أن هناك استجابات محايدة ولم يبدوا أي رأي حول ما إذا كان هناك منهجية جديدة متبعة وتتفق مع ما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:07%،في حين نجد استجابات المعلمين الموافقين بشدة والذين يرون على أنَّ هناك منهجية جديدة أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية تتماشى مع متطلبات التدريس بالكفاءات وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%، وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنسب السابقة، وأما بالنسبة لاستجابات المبحوثين الموافقين على البند ذاته ويرون

أنَّ هناك منهجية معتمدة حديثة مسايرة لبيداغوجيا الكفاءات تطبق أثناء حصة المعالجة البيداغوجية قدرت نسبة استجاباتهم بـ:01%.لاحظ الشكل.



1- 3- تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بتحليل النتائج المتعلقة بالتحقق من الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على:"لا يوجد إصلاح مسَّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي." ومن أجل ذلك سنقوم أولاً بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على بنود المحور الثالث بتوظيف كا^2.

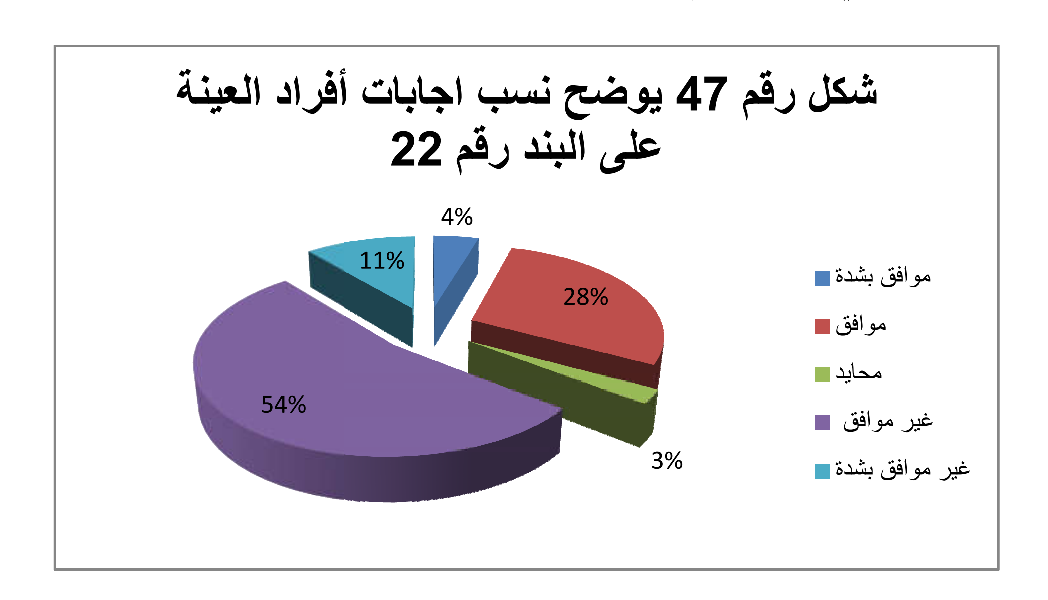
1- 3-1- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 22: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثاني والعشرين والذي جاء فيه:"أتاح لي الإصلاح التربوي فرصة التكوين والتزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل" قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 34 .

الجدول رقم 34: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أتاح لي الإصلاح التربوي فرصة التكوين والتزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل"

رقم العينة	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند22	200	موافق بشدة	09	%04	18,200	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	57	%28			
		محايد	05	%03			
		غير موافق	107	%54			
		غير موافق بشدة	22	%11			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة للأرقام المدونة في الجدول 34، وعن طريق حساب اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:"أتاح لي الإصلاح التربوي فرصة التكوين والتزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل. حيث بينت النتائج المتحصل عليها وكانت على النحو التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ:18,200 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلَّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المسجلة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين على أنَّ الإصلاح التربوي أتاح للمعلم فرصة التكوين و التزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:54%، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافقين بشدة، وأنَّ الإصلاح التربوي الحالي لم يتح الفرصة للمعلمين بتكوينهم وتزويدهم بالخبرة والكفايات التدريسية من أجل مواجهة أي مشكل يكون عائقا للمتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل (كيفية إدارة حصة المعالجة، الحلول، الطرائق التدريسية الفعالة، كيفية التعامل مع الفئة المستهدفة،...) وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:11%، في المقابل نجد من المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:28% مؤكدين على أنَّ الإصلاح التربوي الحالي قد وفَّى ما عليه اتجاه تكوين المعلمين وتزويدهم بالخبرات الكافية من أجل مواجهة

معضلات تواجه المكلف بالإدارة الصفية نحو مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، كما أنَّ هناك قلة من المعلمين الموافقين بشدة ويرون أن ما قام به الإصلاح الحالي الذي يعتمد استراتيجية التدريس بالكفاءات قد أتاح فرص التكوين وتزويد المعلمين بالخبرة الكافية لإدارة حصة المعالجة البيداغوجية من أجل مواجهة المشاكل التعليمية التي يعاني منها المتعلمين والمتعلمات من ذوي ضعاف التحصيل، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%، وهي نسبة ضئيلة جدا، كما نجد أيضا استجابات المعلمين المحايدين الذين لم يبلوا أي تجاوب أو إبداء وجهة نظر حول ما إن كان الإصلاح التربوي الحالي قد زوَّد القائمين على التدريس في التعليم الابتدائي بالتكوين الكافي لاستراتيجيات التدريس بالكفاءات من أجل مواجهة مشاكل تعليمية تواجه الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:03 % وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 47 المتعلق بالدائرة النسبية للبند 22.

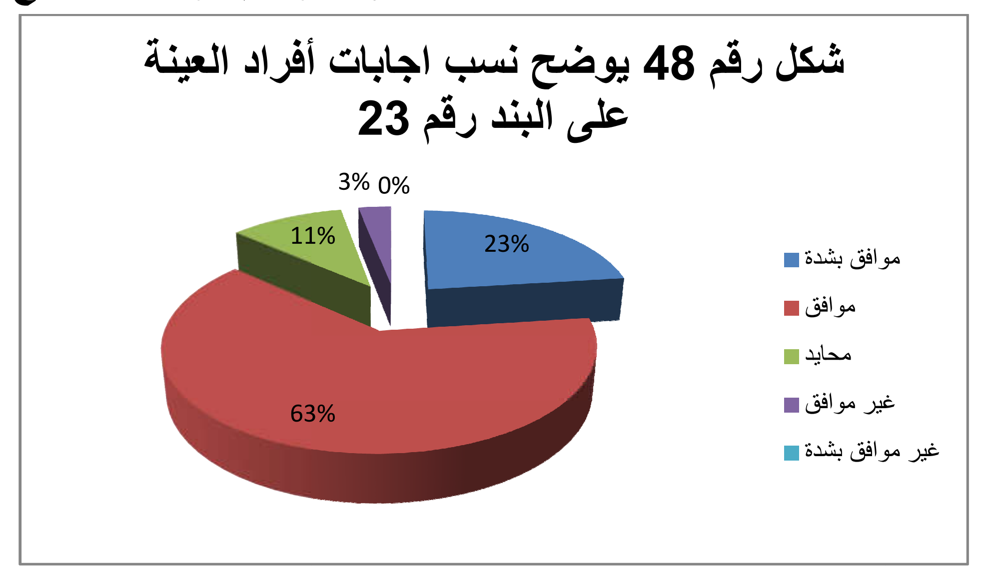


1- 3-2- عرض نتائج $كا^2$ الخاصة بالبند رقم 23: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثالث والعشرين والذي جاء فيه:"أعتقد أنَّ الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة البيداغوجية هو إصلاح من ناحية التوقيت." قمنا بمعالجتها بـ: $كا^2$ والنتائج موضحة في الجدول رقم 35

الجدول رقم 35: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أعتقد أنَّ الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة البيداغوجية هو إصلاح من ناحية التوقيت."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند23	200	موافق بشدة	46	%23	174,440	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	127	%63			
		محايد	21	%11			
		غير موافق	06	%03			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

أسفرت النتائج المدونة في الجدول رقم 35 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين الخاصة بالبند 23، وعن طريق حساب قيمة كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:174,440 ،عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق في استجابات المعلمين، وهذا ما وضحته النسب المئوية بحيث كانت أعلى نسبة للمبحوثين الموافقين والذين يرون أنَّ الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة ما هو إلا إصلاح من ناحية التوقيت فقط وقدرت نسبتهم بـ:62%، حيث أنَّ توقيت حصص المعالجة حدد بمساء يوم الثلاثاء والخميس بمدة زمنية قدرها ساعة وخمسة وأربعون دقيقة تخصُّ المواد الاساسية اللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية. أما بالنسبة للمعلمين الموافقين بشدة ويؤكدون على أنَّ الإصلاحات التربوية الحالية التي اعتمدت في حصة المعالجة البيداغوجية ما هي إلاَّ إصلاح من ناحية التوقيت فقط وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:23%، كما لم يبدي بعض المعلمين رأيهم حول هذا الإصلاح وكانت استجاباتهم محايدة حيث قدرت نسبتهم بـ:11%، في المقابل نجد استجابات المعلمين غير الموافقين والذين يرون أن الإصلاحات التربوية لم تمس التوقيت فقط لحصص المعالجة وإنما شملت جوانب أخرى، حيث قدرت نسبتهم بـ:03%، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب الأخرى. لاحظ الشكل رقم 48.



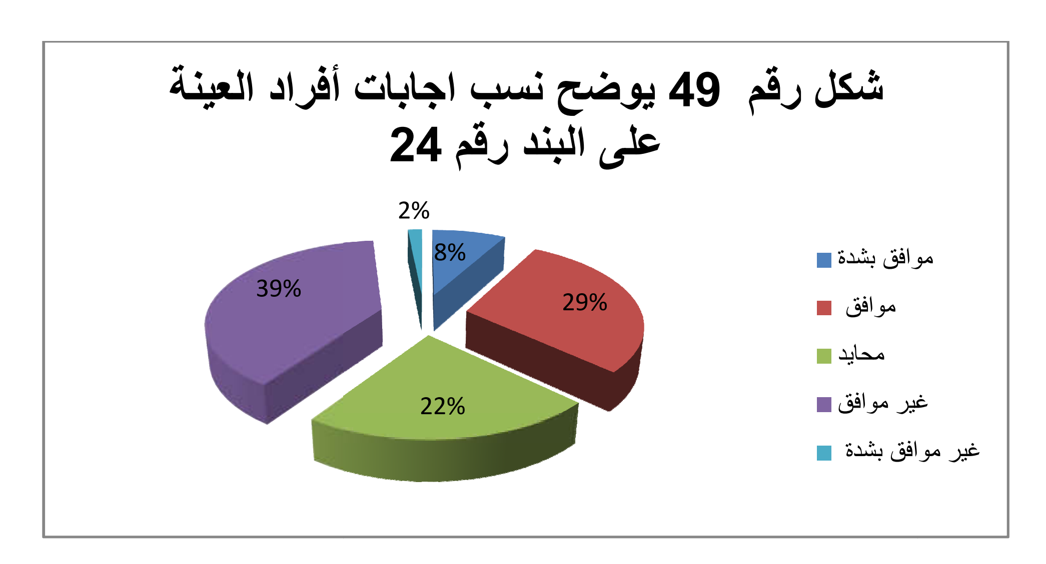
1-3-3-عرض نتائج كا² الخاصة بالبند رقم 24: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الرابع والعشرين والذي جاء فيه:"راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ:كا²والنتائج موضحة في الجدول رقم 36.

الجدول رقم 36: يوضح نتائج كا² الخاصة بالبند:"راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية."

قم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا²	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند24	200	موافق بشدة	16	%08	93,450	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	58	%29			
		محايد	45	%22			
		غير موافق	78	%39			
		غير موافق بشدة	03	%02			
		المجموع	200	%100			

من خلال الجدول رقم 36 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين حول البند المتضمن: راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية، وعن طريق اختبار كا² قمنا بحسابه وكانت النتائج على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا² بـ: 93,450 عند مستوى دلالة

0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المجدولة والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين على أنَّ الإصلاحات التربوية الحالية راعت المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية. وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:39%، في المقابل نجد استجابات المعلمين الذين كانت استجاباتهم بالموافق ويرون أنَّ الإصلاحات التربوية الحالية راعت المحتوى التعليمي(من السهل إلى الصعب) ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:29%، في حين نجد استجابات المعلمين المحايدين والذي قدرت نسبتهم بـ:22%، كما نجد استجابات المعلمين الموافقين بشدة حول البند المتضمن:أنَّ الإصلاح التَّربوي الحالي عمل على تجزئة وتسهيل المحتوى التعليمي للفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:08%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين غير الموافقين بشدة فنجد أنَّ هناك نسبة جد ضئيلة حيث قدرت بـ:02%.لاحظ الشكل رقم 49.



1-3- 4- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 25: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الخامس والعشرين والذي جاء فيه:"نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مقاييس

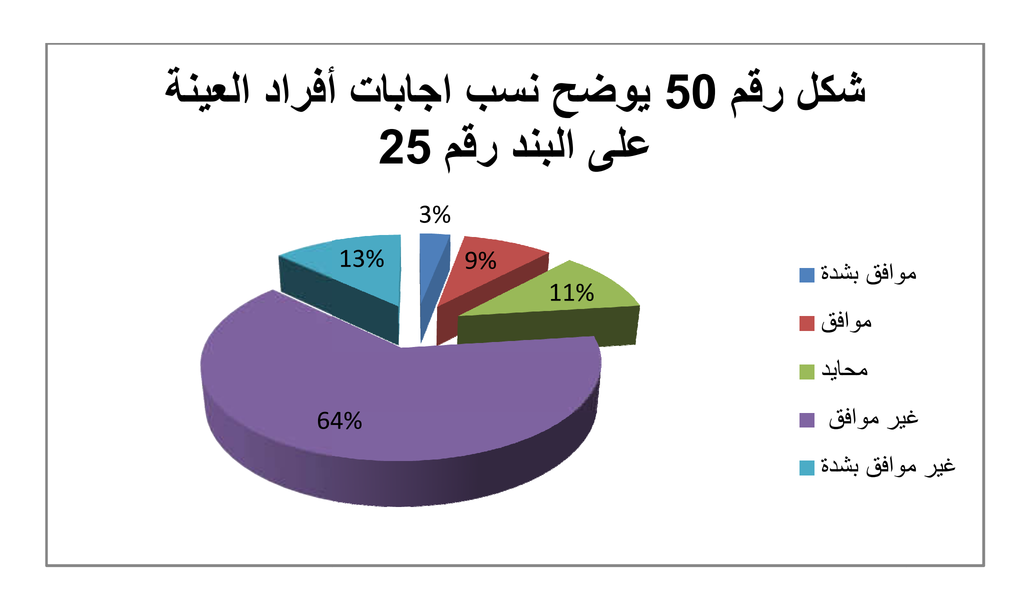
محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ:كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 37 .

الجدول رقم 37: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند25	200	موافق بشدة	06	%03	247,450	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	18	%09			
		محايد	22	%11			
		غير موافق	128	%64			
		غير موافق بشدة	26	%13			
		المجموع	200	%100			

أوضحت النتائج المسجلة في الجدول رقم 37 المتعلق بدراسة الفروق لاستجابات المعلمين حول البند المتضمن:نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية، وعن طريق حساب اختبار كا^2 كانت النتائج على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 247,450 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المثبتة أنَّ أعلى نسبة سجلت للمعلمين غير الموافقين على أنَّ الإصلاح التربوي الجديد نصَّ على مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:64، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافق بشدة ولا يرون أنَّ هناك نصوصا لمقاييس محددة وضعها أو سنَّها الإصلاح التَّربوي الحالي لصالح المتعلمين المعنيين بحصة المعالجة وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:13%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين المحايدين ولم يُرَى لهم أي تجاوب مع البند ذاته فقد قدرت نسبتهم بـ:11%، في المقابل نجد نسبة من المعلمين الموافقين وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:09%، كما نجد أيضا نسبة ضئيلة لاستجابات المبحوثين الموافقين بشدة حيث قدرت نسبتهم بـ:03% ويرَون هؤلاء أنَّ الإصلاح التربوي قد

نصَّ على مقاييس مقننة لضبط المتعلمين المعنيين بحصة المعالجة. لاحظ الشكل رقم 50 المتعلق بالدائرة النسبية للبند



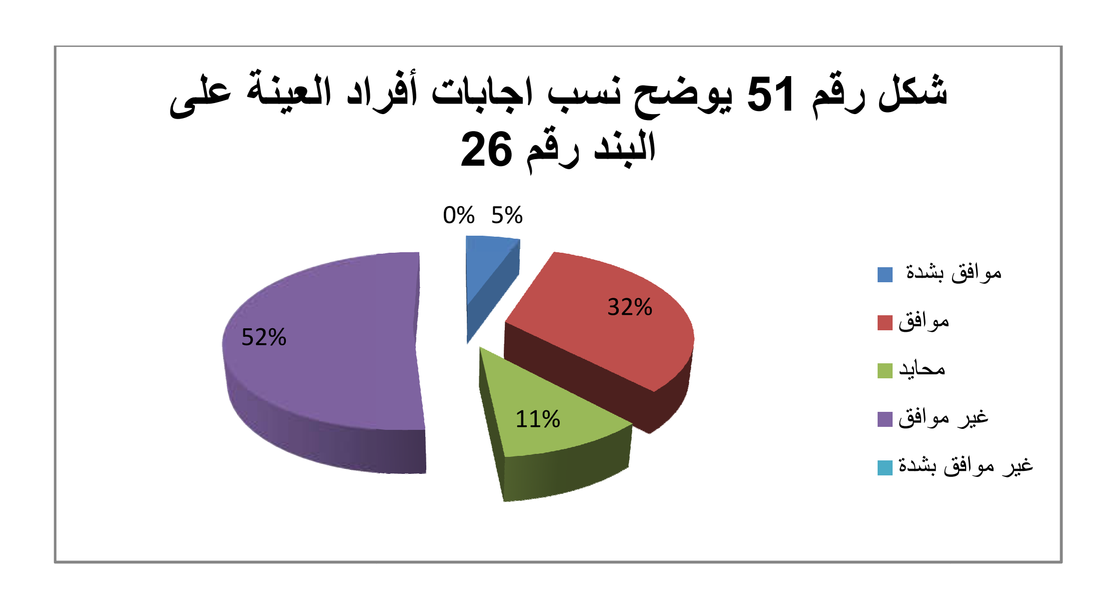
1-3-4- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 26: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السادس والعشرين والذي جاء فيه:"نصَّ الإصلاحات التربوية الجديدة على تعميم حصص المعالجة لكل المواد ." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2،والنتائج موضحة كالتالي:

الجدول رقم 38: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"نصَّ الإصلاحات التربوية الجديدة على تعميم حصص المعالجة لكل المواد."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند26	200	موافق بشدة	11	%05	107,920	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	65	%32			
		محايد	21	%11			
		غير موافق	103	%52			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج المدونة في الجدول رقم 38 المتعلقة بدراسة فروق استجابات المعلمين حول البند المتضمن: نصَّ الإصلاحات التربوية الجديدة على تعميم حصص المعالجة لكل المواد الدراسية، وعن طريق اختبار كا^2 قمنا بحسابه وكانت النتائج على النحوي التالي:قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ:107,920عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلّ على

أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين،كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:52%، حيث يرون عكس ذلك وأنَّ الإصلاحات التربوية نصَّت على الاهتمام بالمواد الدراسية الأساسية المتمثلة في اللغة العربية ومادة الرياضيات واللغة الأجنبية وأهملت جميع المواد، في المقابل نجد المعلمين الذين كانت استجاباتهم بالموافق ويرون أنَّ الإصلاح التربوي نصَّ على تعميم حصص المعالجة الذي يستفيد منه المتعلمين الذين يجدون مشاكل تعليمية داخل الغرفة الصفية ويشمل كل المواد التعليمية دون استثناء وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:32%، في حين نجد نسبة من المعلمين المحايدين والذين لم يبدوا أي رأي حول البند ذاته وقدرت نسبتهم بـ:11%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين الموافقين بشدة مؤكدين أنَّه في ظلّ الإصلاحات التربوية الحالية عمّمت حصص المعالجة على جميع المواد التعليمية وقدرت نسبتهم بـ:05%، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 51 المتعلق بالدائرة النسبية للبند 26.

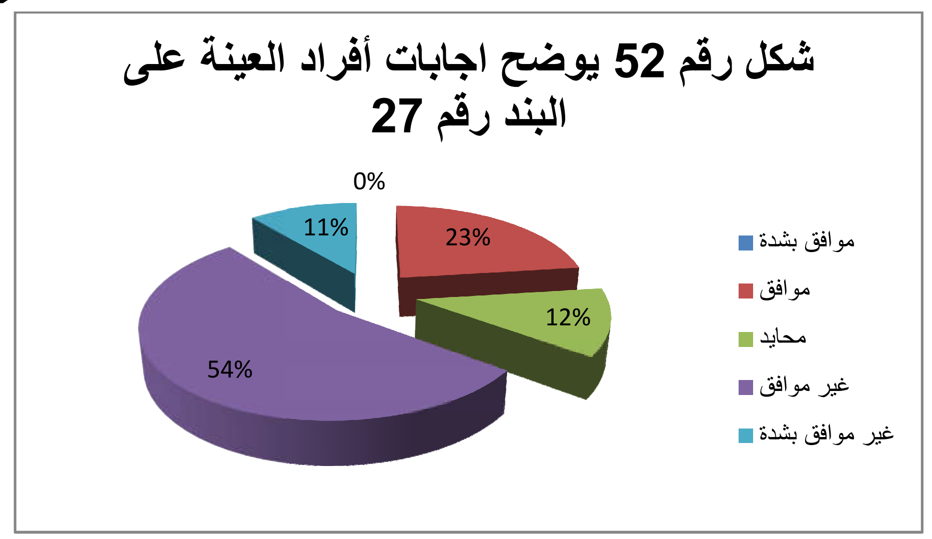


1-3-6- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 27: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السابع والعشرين والذي جاء فيه:"نصَّ الإصلاح التربوي على طرق محددة في تطبيق المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة كالتالي:

الجدول رقم 39: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"نصَّ الإصلاح التربوي على طرق محددة في تطبيق المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند27	200	موافق بشدة	00	%00	96,800	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	46	%23			
		محايد	24	%12			
		غير موافق	108	%54			
		غير موافق بشدة	22	%11			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الإحصائية للنسب المئوية وعن طريق حساب اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:نص الإصلاح التربوي على طرق محددة في تطبيق المعالجة البيداغوجية. حيث بيَّنت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم39 وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 96,800 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين على أنَّ الإصلاح التربوي نصَّ على طرق محددة في تطبيق المعالجة. وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:62%، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافقين بشدة ولا يرون أنَّ هناك طرائق محددة للفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:11%، في المقابل نجد نسبة من المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبتهم بـ:23% مؤكدين على أنَّ هناك طرائق محددة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية في ظلّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، في حين نجد من المعلمين المحايدين الذين لم يبدوا أي تجاوب حول البند ذاته وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:12%. وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 52



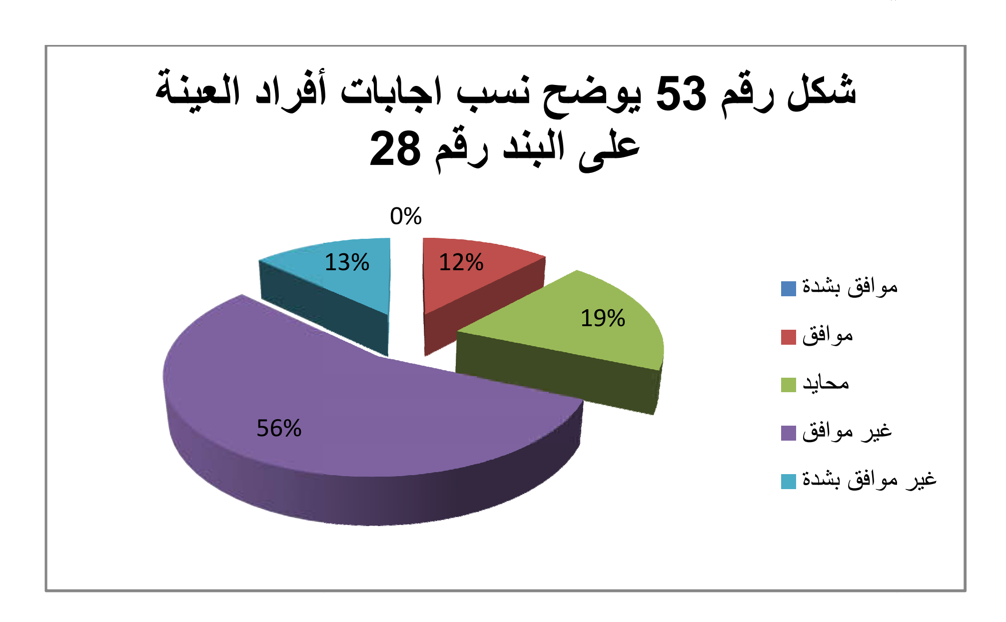
1-3-7- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 28: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثامن والعشرين والذي جاء فيه:"نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف."قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 40

الجدول رقم 40: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند"نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند28	200	موافق بشدة	00	%00	101,880	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	24	%12			
		محايد	39	%19			
		غير موافق	111	%56			
		غير موافق بشدة	26	%13			
		المجموع	200	%100			

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول 40، وعن طريق حساب اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف.وكانت النتائج المتحصل عليها على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 101,880 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، وهذا ما يدلّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ نسبة56% من المعلمين غير موافقين على أنَّ الإصلاح

التربوي الجديد نصَّ على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف تطبق أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير موافقين بشدة ولا يرون أنَّ هناك إصلاح تربوي نصَّ على مناهج محددة تراعي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل، وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:13%، كما نجد أيضا من المعلمين المحايدين الذين لم يبدوا أي تجاوب حول البند ذاته وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:19% في المقابل نجد نسبة من المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبتهم بـ:12% مؤكدين على أنَّ هناك إصلاح تربوي نصَّ على مناهج محددة تخص الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 53.

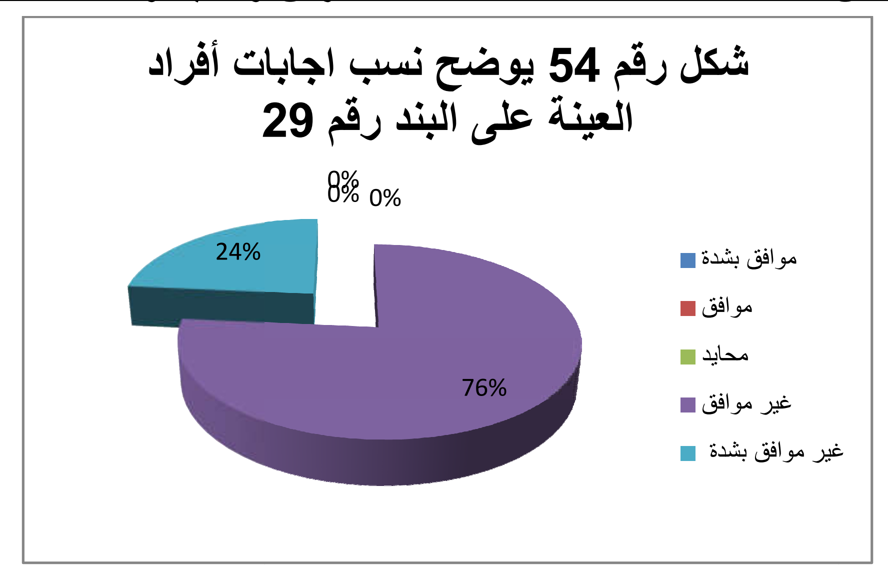


1-3-8- عرض نتائج كا² الخاصة بالبند رقم 29: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند التاسع والعشرين والذي جاء فيه:"توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد." قمنا بمعالجتها بـ:كا² والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم 41: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند29	200	موافق بشدة	00	%00	56,180	1	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	00	%00			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	153	%76			
		غير موافق بشدة	47	%24			
		المجموع	200	%100			

أكدت النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول رقم 41 ، وعن طريق اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن"توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد. حيث بيَّنت النتائج المتحصل عليها وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 56,180 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 1، و هذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أن أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير موافقين على أنَّها توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد. وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:76%، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافقين بشدة حول البند ذاته وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:14%، ويتضح من هذا أنَّ المعلمين غير راضين عن هذا الإصلاح التربوي فيما يخص الوسائل التعليمية التي تقدم للفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية أثناء حصة المعالجة، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 54.



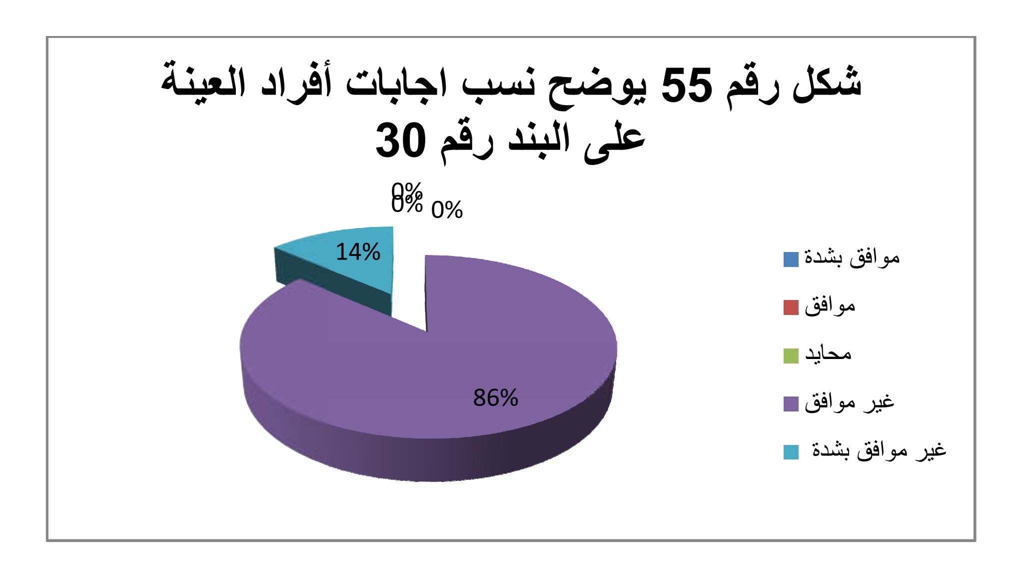
1-3-9- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 30: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثلاثين والذي جاء فيه:"توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 42

الجدول رقم 42: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند30	200	موافق بشدة	00	%00	106,580	1	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	00	%00			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	173	%86			
		غير موافق بشدة	27	%14			
		المجموع	200	%100			

تبين الأرقام الموجودة في الجدول رقم 42 استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول البند المتضمن:توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي، وعن طريق اختبار كا^2 قمنا بدراسة فروق استجابات المبحوثين وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 106,580 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 1، وهذا ما دلَّ على أنَّ هناك

فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين على البند الذي المتضمن:توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي." وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:86%، بحيث يرون أنَّ تأدية حصة المعالجة تكون على عاتق المعلم ولا توجد أي مساعدة من طرف الفريق التربوي(المدير،المعلمون الزملاء،الأخصائي التربوي والنفسي...،المفتش البيداغوجي.) كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير موافقين بشدة ويرون مثل ذلك المعلمين غير الموافقين، و قدرت نسبة استجاباتهم بـ:14%، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 55 المتعلق بالدائرة النسبية للبند 30.



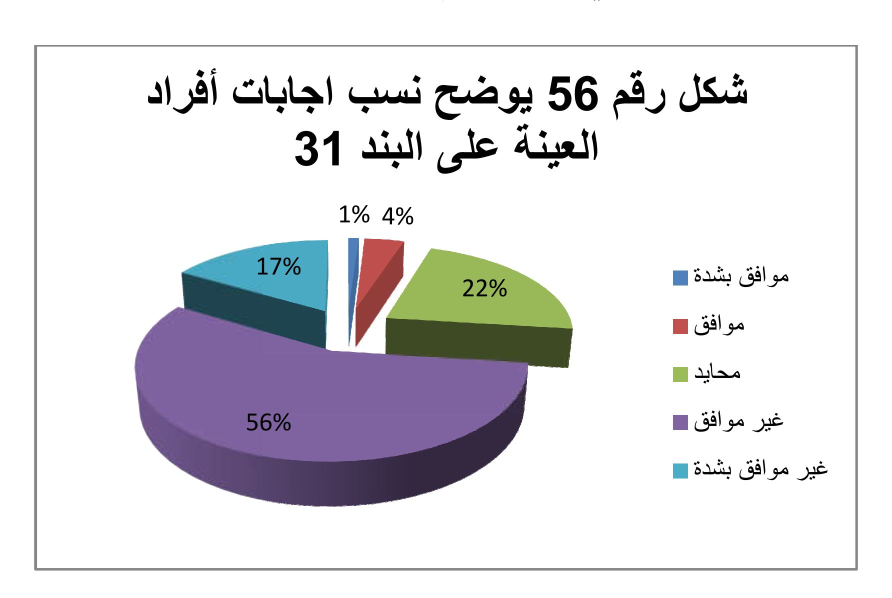
1-3-10- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 31: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الواحد والثلاثين والذي جاء فيه:"المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف.

الجدول رقم43: يوضح نتائج كا^{2}الخاصة بالبند:"المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف.

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند31	200	موافق بشدة	02	%01	196,550	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	08	%04			
		محايد	44	%22			
		غير موافق	113	%56			
		غير موافق بشدة	33	%17			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الرقمية، وعن طريق اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:"المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف".حيث بينت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم43 وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 196,550 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما دلَّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير الموافقين على أنَّ المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف. وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:56%، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير موافقين بشدة على أنَّ المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف بل يرون عكس ذلك ويقرون على أنَّ مفاهيم ومصطلحات الكفاءات مشابهة للأهداف وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:17%، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين المحايدين فقدرت نسبتهم بـ:22% والذين لم يبدوا أي تجاوب ما إن كان هناك تشابه بين بيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا لأهداف، في المقابل نجد نسبة من المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبتهم بـ:04% مؤكدين على أنَّ المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد

أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف، كما أنَّ هناك قلة من المعلمين الموافقين بشدة ويرون أنَّ الإصلاح التربوي قد أتى بمفاهيم ومصطلحات تميزت بها المقاربة بالكفاءات عن المقاربة بالأهداف، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:01%، وهي نسبة ضئيلة جدا، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم56.



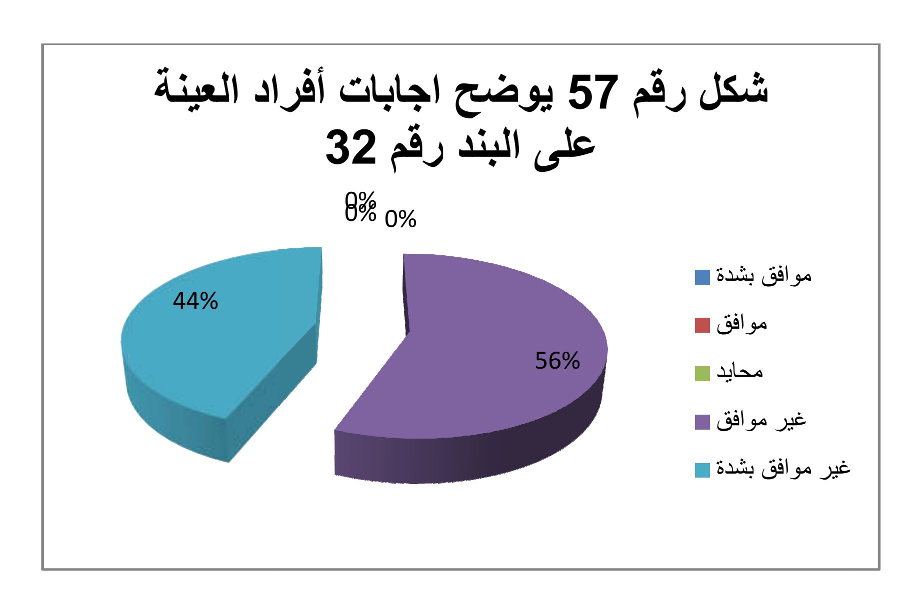
1-3-11- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 32: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثاني والثلاثين والذي جاء فيه:"وفر الإصلاح التربوي الجديد أقساما مكيفة للتعليم الفردي لذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية.

الجدول رقم 44: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"وفر الإصلاح التربوي الجديد أقساما مكيفة للتعليم الفردي لذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية.

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند32	200	موافق بشدة	00	%00	2,880	1	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	00	%00			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	112	%56			
		غير موافق بشدة	88	%44			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 44 والمتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المعلمين وبالاعتماد على اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 قدرت بـ:2,880 عند

مستوى دلالة 0,01، ودرجة الحرية1، مما أكَّد على ذلك أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، بحيث سجلت أعلى نسبة مقدرة بـ:56% لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير موافقين على أنَّ الإصلاح التربوي الجديد وفَّر أقسامًا مكيفة للتعليم الفردي لذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية تتماشى مع استراتيجية التدريس بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، كما نجد أيضا نسبة المعلمين غير موافقين بشدة والمقدرة بـ:44% والذين لا يرون أنَّ الإصلاح التربوي وفَّر أقساما مكيفة يستفيد منها المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل يستفيدون منها أثناء حصة المعالجة.أنظر للشكل رقم57

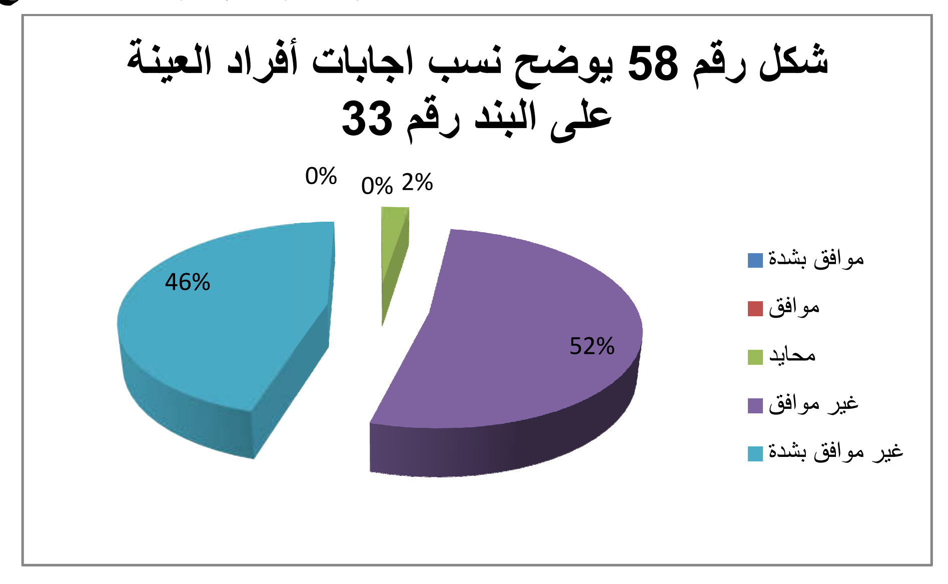


1-3-12- عرض نتائج $كا^2$ الخاصة بالبند رقم 33: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثالث والثلاثين والذي جاء فيه:"وفَّر الإصلاح التربوي الحالي غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية."قمنا بمعالجتها بـ:$كا^2$ والنتائج موضحة في الجدول رقم 45.

الجدول رقم 45: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"وفَّر الإصلاح التربوي الحالي غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند33	200	موافق بشدة	00	%00	86,830	2	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	00	%00			
		محايد	05	%02			
		غير موافق	104	%52			
		غير موافق بشدة	91	%46			
		المجموع	200	%100			

من خلال ما أثبتته النتائج المسجلة في الجدول رقم 45، وبحساب اختبار كا^2 الذي يبين لنا ما إن كان هناك فروق بين استجابات المعلمين حول البند:" وفَّر الإصلاح التربوي الحالي غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية." حيث وجدنا أن قيمة كا^2 قدرت بـ: 86,83 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 2، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين، كما أنَّ النسب المئوية توضح ذلك بحيث جاءت أعلى نسبة مقدرة بـ:52% وهي نسبة تَمَيَز بها المعلمين المبحوثين التي كانت استجاباتهم بغير موافقين على أنَّ الإصلاح التربوي الحالي وفَّر غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية. كما كان الحال أيضا للمعلمين غير موافقين بشدة مؤكدين على أنَّ الإصلاح التربوي الحال لم يوفر غرفة المصادر للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل ، حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:46% من مجموع نسب استجابات المبحوثين، أما بالنسبة للمعلمين المحايدين فقدرت نسبتهم بـ:02% وهي نسبة جد ضعيفة مقارنة بالنسب الأخرى. لاحظ الشكل 58 الذي يعبر عن دائرة نسبية حول إجابات أفراد العينة على البند رقم 33.



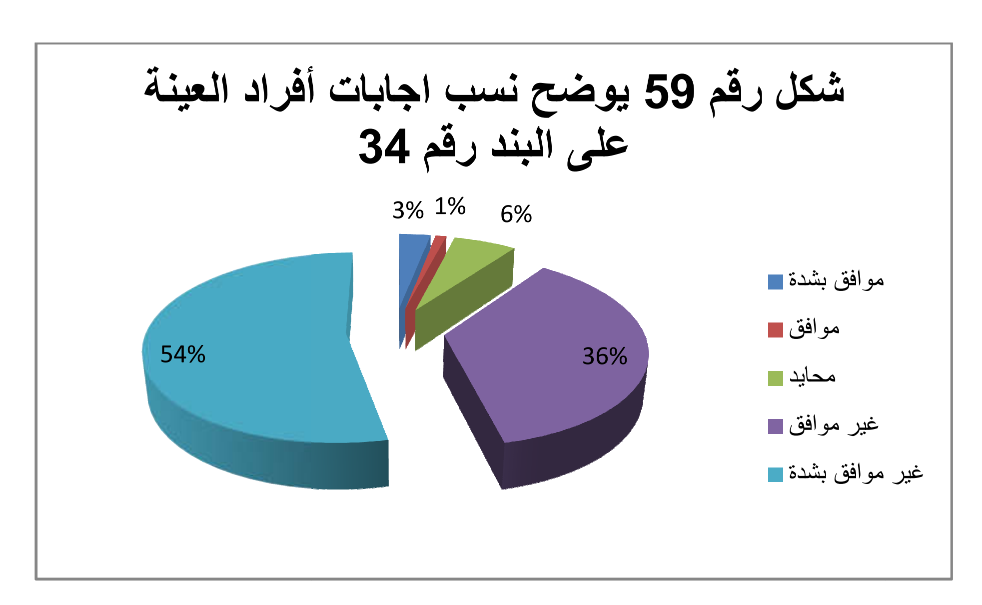
1-3-13- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 34: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الرابع والثلاثين والذي جاء فيه:"راع الإصلاح التربوي الجديد فئات المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية ."قمنا بمعالجتها بـ: كا^{2}والنتائج جاءت كالتالي:

الجدول رقم 46: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"راع الإصلاح التربوي الجديد فئات المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية ."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند34	200	موافق بشدة	06	%03	224,050	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	02	%01			
		محايد	12	%06			
		غير موافق	73	%36			
		غير موافق بشدة	107	%54			
		المجموع	200	%100			

برهنت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم 46 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المبحوثين على البند رقم34عن طريق اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:224,050 عند مستوى دلالة 0,01، و درجة حرية 4 وهذا ما يدلُّ على أن هناك فروق في استجابات المبحوثين، بحيث كانت أعلى نسبة للمعلمين غير الموافقين بشدة حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:54%، على البند المتضمن راع الإصلاح التربوي الجديد فئات المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية، كما أكَّد ذلك المعلمين غير الموافقين ولا يرون أنَّ هناك

إصلاح مسَّ الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل خلال إدارة حصة المعالجة ويرون أنَّ المناهج التي تقدم في حصة المعالجة ما هي إلا نسخة تماشت مع الإصلاحات السابقة بل يرون أكثر من ذلك وهو عدم وجود أقسام مخصصة مهيكلة من ناحية الوسائل الحديثة التي تتماشى مع متطلبات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات ومشاكل تعليمية، حيث قدرت نسبتهم بـ:36%، ويليها استجابات المعلمين المحايدين الذين لم يبدو أي تصور حول ما إن كان هناك رعاية للفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية أتى بها الإصلاح التربوي الحالي وقدرت نسبتهم بـ:06%، وفي المقابل نجد استجابات المعلمين غير الموافقين وقدرت نسبتهم بـ:01% وغير موافقين بشدة بنسبة:03% ويرون أنَّ الإصلاح التربوي راع الفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية أثناء عملية المعالجة.لاحظ الشكل رقم59.



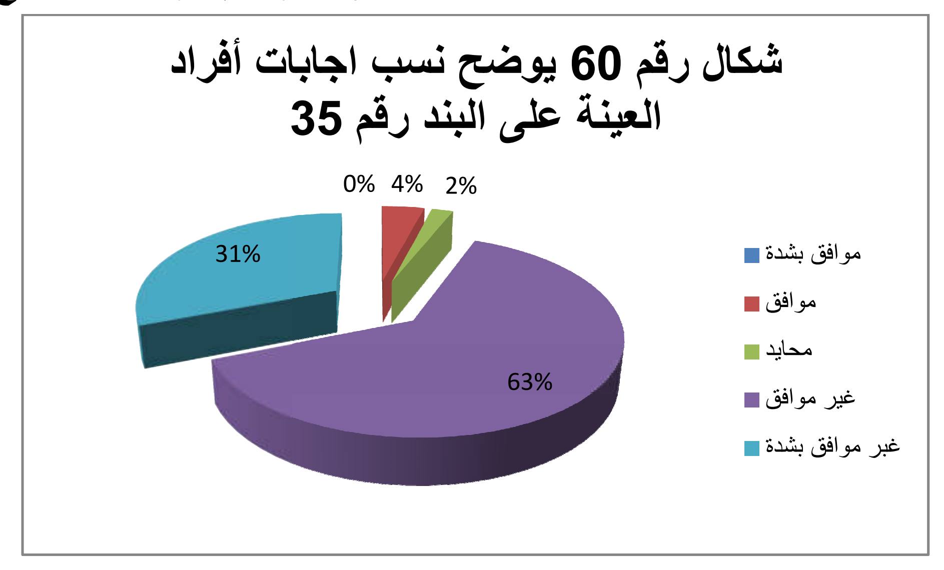
1– 4– تحليل نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة: في هذا الجزء من الدراسة نقوم بتحليل النتائج المتعلقة بالتحقق من الفرضية الجزئية الرابعة التي نصها:"محور العملية التعليمية أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات."ومن أجل ذلك سنقوم أولا بعرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين على بنود المحور الأول بتوظيف كا^{2}وبشكل منفرد الواحد تلو الآخر.

1-4-1-عرض نتائج اختبار"كا^2"الخاصة بالبند رقم35:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الخامس والثلاثين والذي جاء فيه:"بإمكان المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية".والنتائج موضحة في الجدول رقم47.

الجدول رقم 47: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"بإمكان المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند35	200	موافق بشدة	00	%00	195,880	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	08	%04			
		محايد	04	%02			
		غير موافق	126	% 63			
		غير موافق بشدة	62	%31			
		المجموع	200	%100			

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول رقم 47 والمتعلق بدراسة فروق استجابات المعلمين على البند رقم35، وعن طريق حساب اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 قدرت بـ:195,880 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، مما يثبت أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين . كما أن النسب أكدت على ذلك بحيث كانت أعلى نسبة لصالح المعلمين غير موافقين على أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية بإمكانه أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:63%، بينما أكَّد المعلمون غير الموافقين بشدة ويرون عكس ذالك أي أنَّ المتعلم الذي يعاني من صعوبات ومشاكل تعليمية لا يمكنه أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية،حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:31%، في المقابل نجد هناك استجابات من المعلمين موافقين، ويُقرون بإمكانية المتعلم الذي يعاني من معضلات تربوية وتعليمية أن يدير حصة المعالجة، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%، في حين نجد نسبة استجابات المبحوثين المحايدين والذين لم يبدوا أي تجاوب حول البند المتعلق بإمكانية المتعلم الذي يعاني من مشكلات تعليمية والقيام بإدارة حصة المعالجة حيث قدرت نسبتهم بـ:02%، والدائرة النسبية الشكل رقم 60 توضح هذه الاستجابات.



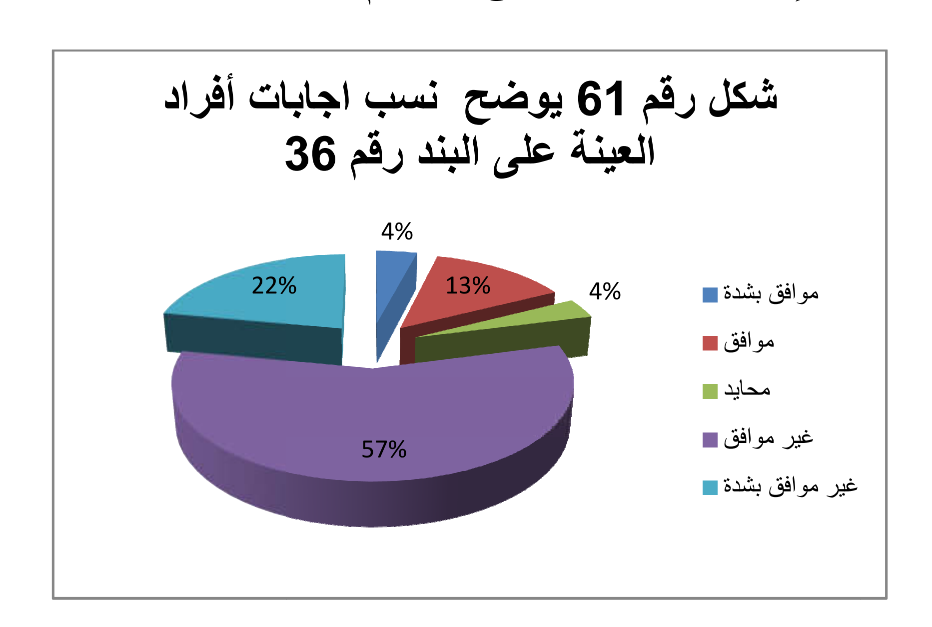
1-4-2- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 36: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السادس والثلاثين والذي جاء فيه:" أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لا أعيد شرح الدَّرس المعالج للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل".قمنا بمعالجتها بـ:كا^{2}والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم 48: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:" أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لا أعيد شرح الدَّرس المعالج للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند36	200	موافق بشدة	08	%04	194,350	4	0.00 دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	27	%13			
		محايد	07	%04			
		غير موافق	114	%57			
		غير موافق بشدة	44	%22			
		المجموع	200	%100			

يظهر الجدول رقم 48 نتائج استجابات المعلمين حول البند رقم 36 والمتضمن"أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لا أعيد شرح الدَّرس المعالج للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل".حيث اعتمدنا على حساب اختبار كا^2 والنسب المئوية لاستجابات المبحوثين وهذا من أجل دراسة الفروق بين استجابات المعلمين، حيث قدرت قيمة كا^2 بـ: 194,350 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يثبت على أنَّ هناك فروق بين استجابات

المعلمين، وكذلك إذا تأملنا في النسب نجد أنَّ أعلى نسبة قدرت بـ:57% للمعلمين غير الموافقين على أنَّ المعلم لا يعيد شرح الدَّرس المعالج للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل أثناء المعالجة البيداغوجية، ويليه نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بشدة مؤكدين على أن الفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية يعاد لهم الدَّرس المعالج أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبتهم بـ:22%، في المقابل نجد نسبة استجابات المبحوثين الموافقين على أنَّ المعلم لا يعيد شرح الدرس المعالج وإنما يستهل الحصة المخصصة للمعالجة بالنشاطات والتمارين وقدرت نسبتهم بـ:13%، بينما نجد نسبة استجابات المعلمين الموافقين بشدة والتي قدرت نسبتهم بـ:04% والذين يرون أنَّ المعلم يعتمد على الأنشطة والتمارينات حول الدَّرس دون الرَّجوع لإعادة شرحه، أما بالنسبة لاستجابات المعلمين المحايدين فقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04% والذين لم يبدوا أي رأي حول ذلك، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 61 الذي يمثل الدائرة النسبية لإجابات أفراد العينة على البند رقم 36.

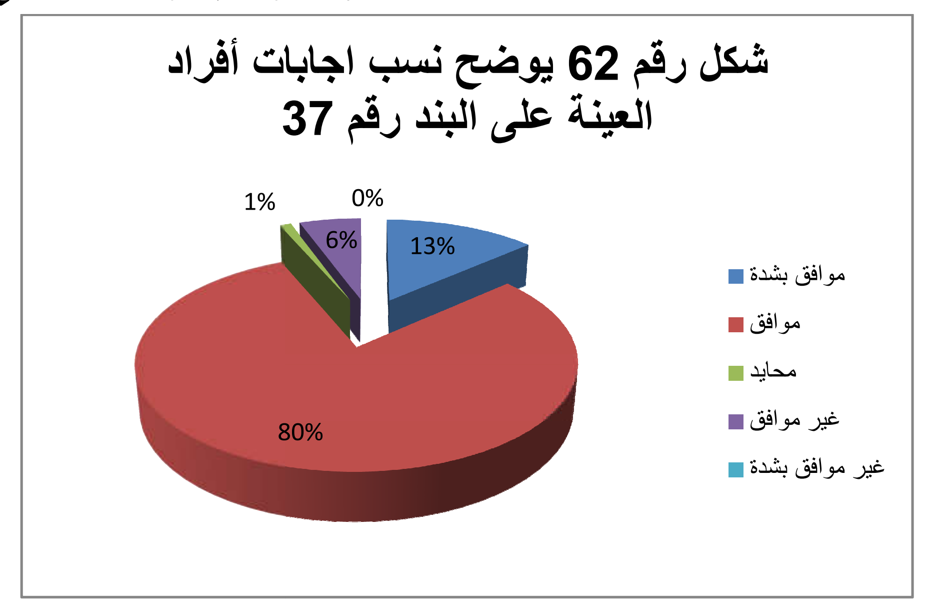


1-4-3-عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 37:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السابع والثلاثين والذي جاء فيه:"أُقَوّم أجوبة التلاميذ أثناء حصة المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 49.

الجدول رقم 49: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:أُقَوّم أجوبة التلاميذ أثناء حصة المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند37	200	موافق بشدة	27	%13	329,080	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	160	%80			
		محايد	02	%01			
		غير موافق	11	%06			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول رقم 49 والمتعلق بدراسة فروق استجابات المعلمين على البند رقم 37، وعن طريق حساب اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^2 قدرت بـ:329,080 عند مستوى دلالة0,01، ودرجة حرية 3، مما يثبت أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين. كما أنَّ النسب أكَّدت على ذلك بحيث كانت أعلى نسبة لصالح المعلمين الموافقين والذين يرَون أنَّ المعلم يُقَوّم أجوبة المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:80% وهي النسبة الأعلى مقارنة بالنسب الأخرى، بينما أكَّد المعلمون الموافقون بشدة على أنَّ الفئة التي تعاني من مشكل تعليمي تُقَوّم نشاطاتهم من طرف المعلم أثناء تطبيق حصة المعالجة حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:13%، في المقابل نجد هناك استجابات من المعلمين غير موافقين، على أنَّ المعلم يُقَوّم أجوبة التلاميذ المعنيين بحصة المعالجة، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:06%، في حين نجد نسبة استجابات المبحوثين المحايدين والذين لم يبدوا أي تجاوب حول البند المتعلق أُقَوّم أجوبة التلاميذ أثناء حصة المعالجة حيث قدرت نسبتهم بـ:01% ، والدائرة النسبية الموضحة في الشكل رقم 62 توضح هذه الاستجابات.



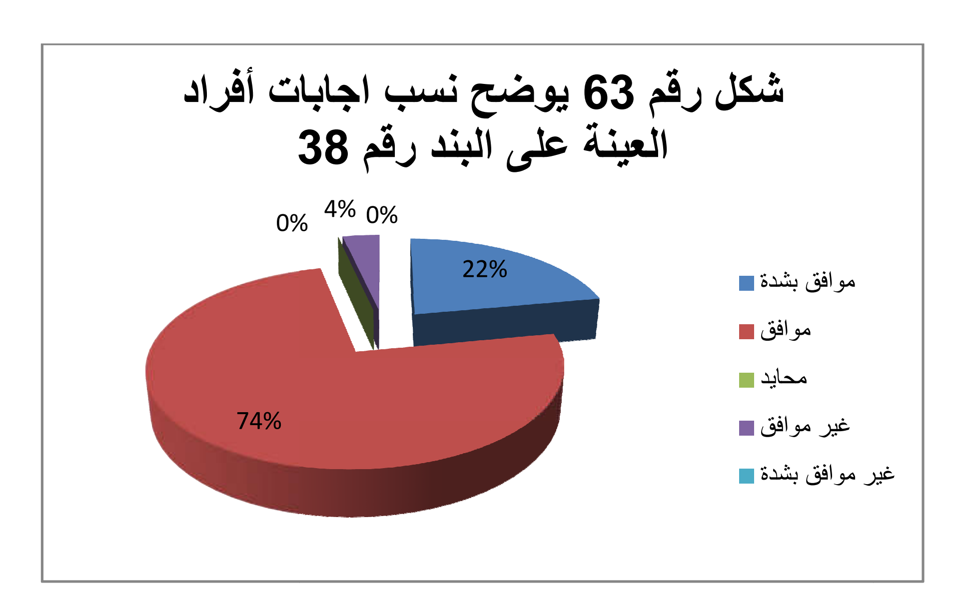
1-4-4- عرض نتائج كا² الخاصة بالبند رقم 38: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثامن والثلاثين والذي جاء فيه:"أعط بعض التدريبات على الدَّرس المعالج أثناء حصة المعالجة البيداغوجية." قمنا بمعالجتها بـ: كا² والنتائج موضحة في الجدول رقم 50.

الجدول رقم50: يوضح نتائج كا² الخاصة بالبند:"أعط بعض التدريبات على الدَّرس المعالج أثناء حصة المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا²	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند38	200	موافق بشدة	44	%22	162,790	2	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	149	%74			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	07	%04			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

برهنت النتائج المستوحاة من الجدول رقم 50 المتعلق بدراسة الفروق في استجابات أستاذ المدرسة الابتدائية على البند رقم38 وباستعمال اختبار كا² نلاحظ أن قيمته قدرت بـ:162,790 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة الحرية 2، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، وهذا ما نجده في النسب المجدولة حيث نجد أنَّ أعلى نسبة للموافقين الذين يُقرون على أنَّ المعلم يعطي بعض التدريبات على الدَّرس المعالج أثناء

حصة المعالجة، حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:74%، ويليه استجابات الموافقين بشدة ويرون أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية تقدم له التدريبات حول الدَّرس المعالج أثناء أداء حصة المعالجة وقدرت نسبتهم بـ:22%، في المقابل نجد استجابات المبحوثين غير موافقين على أنَّ المعلم يعطي بعض التدريبات على الدَرس المعالج للمتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:04%. لاحظ شكل رقم 63 الذي يوضح الدائرة النسبية لاستجابات أفراد العينة على البند 38.



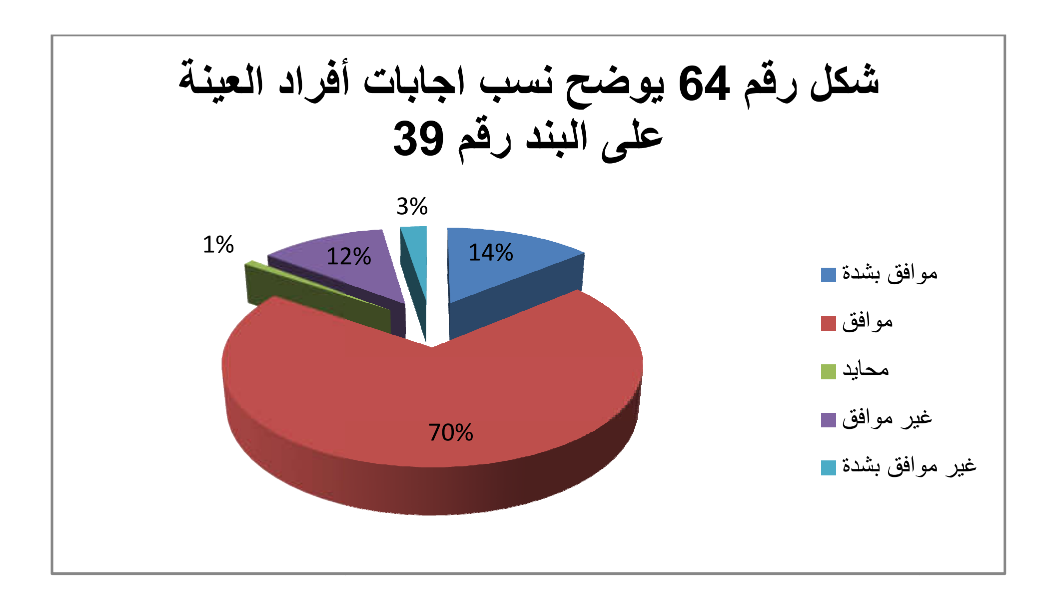
1-4-5- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 39: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند التاسع والثلاثين والذي جاء فيه:"أَقُوم بسؤال المتعلم على الأشياء التي يجد فيها صعوبة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية."قمنا بمعالجتها بـ:كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 51 .

الجدول رقم51: يوضح نتائج اختبار كا^2 الخاصة بالبند:"أَقُوم بسؤال المتعلم على الأشياء التي يجد فيها صعوبة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند39	200	موافق بشدة	27	%14	331,500	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	141	%70			
		محايد	03	%01			
		غير موافق	25	%12			
		غير موافق بشدة	04	%03			
		المجموع	200	%100			

من خلال ما أثبتته النتائج المسجلة في الجدول رقم 51، وبحساب اختبار كا^2 الذي يبين لنا ما إن كان هناك فروق بين استجابات المعلمين حول البند:"أَقُوم بسؤال المتعلم على الأشياء التي يجد فيها صعوبة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية." حيث وجدنا أن قيمة كا^2 قدرت بـ:331,500 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلُّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين، كما أنَّ النسب المئوية توضح ذلك، حيث جاءت أعلى نسبة مقدرة بـ:70% وهي نسبة جد عالية تميز بها المعلمين التي كانت استجاباتهم بالموافق على أنَّ المعلم يقوم بسؤال المتعلم على الأشياء التي يجد فيها صعوبة أثناء حصة المعالجة. كما كان الحال أيضا للمعلمين الموافقين بشدة مؤكدين على أنَّ المعلم يقوم بدور محورية العملية التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية، وهو الذي ينشط حصة المعالجة بتوجيه أسئلة للمتعلمين الذين يجدون صعوبات ومشاكل تعليمية تعلميه، حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:14%، من مجموع نسب استجابات المبحوثين، في المقابل نجد من المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافق على أنَّ المعلم يقوم بطرح أسئلة للفئة التي تعاني من صعوبات تعليمية أثناء حصة المعالجة، وقدرت نسبتهم بـ:12%، كما نجد نسبة ضئيلة جدا من المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافقين بشدة ويرون بأنَّ المتعلم الذي يعاني من صعوبات تعليمية وأثناء تأدية النشاط المعالج لا يُنتظر من المعلم أن يقدم له أسئلة على الأشياء التي لم تبدى لهم، وقدرت نسبتهم بـ:03%، كما نجد أيضا نسبة جد ضئيلة من

المعلمين المحايدين ولم يبلوا أي رأي حول البند 39، وقدرت نسبتهم بـ:01% . لاحظ الشكل 64 الذي يعبر عن دائرة نسبية حول إجابات أفراد العينة على البند رقم 39 .



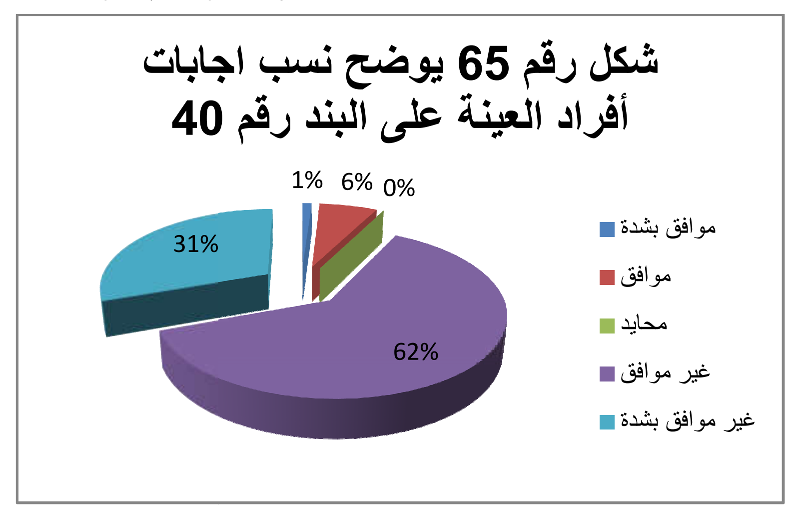
1-4-6- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 40: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الأربعين والذي جاء فيه:"لا أعط الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء شرح المتعلم." قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 52.

الجدول رقم52: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم:"لا أعط الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء شرح المتعلم."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند40	200	موافق بشدة	02	%01	185,400	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	13	%06			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	124	%62			
		غير موافق بشدة	61	%31			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الرقمية، وعن طريق اختبار كا^2 قمنا بدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:"لا أعط الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلم الذين

يعاني من ضعف التحصيل وهذا أثناء شرح المتعلم.حيث بينت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 52 وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ:185,400 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3، وهذا ما دلَّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول والتي أثبتت أنَّ أعلى نسبة كانت لصالح المعلمين غير موافقين على أنَّ المعلم لا يعط الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء شرح المتعلم. وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:62%، كما نجد أيضا المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافقين بشدة ولا يرون أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشكلات تربوية في الإجابة أو حل مسألة ما تتعلق بالدَّرس أو النشاط المعالج أن لا تعطى لهم الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلم وتكون مساهمة المعلم في إعطاء الحل وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:31%، في المقابل نجد نسبة من المعلمين الموافقين حيث قدرت نسبتهم بـ:06% مؤكدين على أنَّ المعلم ما هو إلا موجه ولا يمكنه أن يعطي الإجابة للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية حيث يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ويمكن للمتعلم الوصول الى الإجابة الصحيحة دون الاعتماد على المعلم، كما أنَّ هناك قلة من الأساتذة الموافقين بشدة ويرون أنَّ المتعلم يمكنه تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية التعلمية(نشاطات، تمارين، دروس) المعالجة دون الاعتماد على مساهمة المعلم في إعطاء الإجابة الصحيحة، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:01%، وهي نسبة ضئيلة جدا.لاحظ الشكل رقم 65.



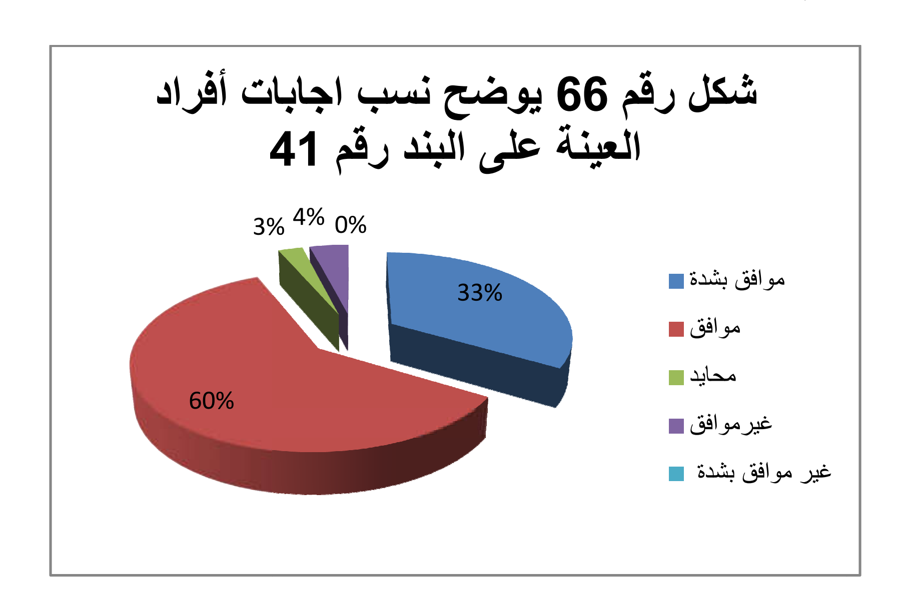
1- 4 - 7 - عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 41: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الواحد والأربعين الذي جاء فيه:"أسعى جاهدا لتقديم المساعدة لذوي مشكلات التعلم خلال حصة المعالجة البيداغوجية". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 53.

الجدول رقم53: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أسعى جاهدا لتقديم المساعدة لذوي مشكلات التعلم خلال حصة المعالجة البيداغوجية"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند41	200	موافق بشدة	67	%33	179,560	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	120	%60			
		محايد	05	%03			
		غير موافق	08	%04			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

يظهر الجدول رقم 53 نتائج استجابات المعلمين حول البند رقم 41 والمتضمن"أسعى جاهدا لتقديم المساعدة لذوي مشكلات التعلم خلال حصة المعالجة البيداغوجية" حيث اعتمدنا على حساب اختبار كا^2 والنسب المئوية لاستجابات المبحوثين وهذا من أجل دراسة الفروق بين استجابات المعلمين، حيث قدرت قيمة كا^2 بـ:179,560عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 3، وهذا ما يثبت على أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين، وكذلك إذا

تأملنا في النسب نجد أن أعلى نسبة قدرت بـ:60% للمعلمين الموافقين الذين يرون أنَّ المعلم يعمل جاهدا على تقديم يد المساعدة لفئة المتعلمين الذين يعانون من مشاكل تربوية أثناء حصة المعالجة، ويليه نسبة استجابات المعلمين الموافقين بشدة مؤكدين على أنَّ الفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية تقدم لهم مساعدة من طرف المعلم داخل الغرفة الصفية وأثناء حصة المعالجة وقدرت نسبتهم بـ:33%، في المقابل نجد نسبة استجابات المبحوثين غير الموافقين على أنَّ المعلم يساعد المتعلمين الذين يعانون من مشاكل تعليمية أثناء الحصة المخصصة للمعالجة وقدرت نسبتهم بـ:04% وهي نسبة ضئيلة، بينما نجد نسبة استجابات المعلمين المحايدين والذي لم يبدوا أي رأي حول ما إن كان هناك مساعدة من طرف المعلم يقدمها للفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:03%. وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 66 الذي يمثل الدائرة النسبية لإجابات أفراد العينة على البند رقم41.



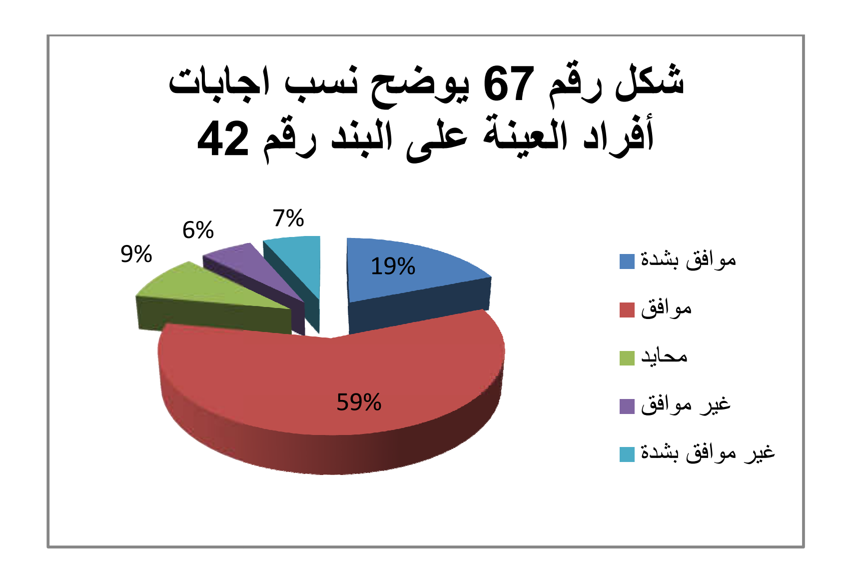
1-4-8-عرض نتائج اختبار كا^{2}الخاصة بالبند رقم42:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثاني والأربعين الذي نصه:"أساهم في بناء التعلمات أثناء حصة المعالجة لذوي ضعف التحصيل".قمنا بمعالجتها بـ:كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 54

الجدول رقم54 يوضح نتائج كا²:"أساهم في بناء التعلمات أثناء حصة المعالجة لذوي ضعف التحصيل".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا²	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند42	200	موافق بشدة	38	%19	201,050	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	118	%59			
		محايد	19	%09			
		غير موافق	12	%06			
		غير موافق بشدة	13	%07			
		المجموع	200	%100			

من خلال ما هو موجود في الجدول رقم 54، وباحتساب اختبار كا² من أجل دراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن: أساهم في بناء التعلمات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لذوي ضعف التحصيل. حيث بينت النتائج المتحصل عليها وهي على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا² بـ: 201,050 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4، وهذا ما يدلّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول وكانت أعلى نسبة لصالح المعلمين الموافقين، والذين يقرون على أنَّ المعلم يساهم في بناء التعلمات أثناء حصة المعالجة التي تجرى لفئة المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:59%، كما نجد أيضا من المعلمين الذين كانت استجاباتهم والمعبر عنها بالموافق بشدة، يرون أنَّ المعلم يساهم في بناء التعلمات للفئة التي تعاني من صعوبات التعلم أو مشكلات أكاديمية وتربوية ما تجعلهم من ضعاف التحصيل التعليمي وتكون هذه المساهمة عند إدارة حصة المعالجة وقدرت نسبتهم بـ:19%، في حين نجد نسبة من المعلمين المحايدين وقدرت نسبتهم بـ:09% حيث لم يبدوا أي رأي حول البند 42، في المقابل نجد من المعلمين غير الموافقين بشدة على أنَّ المعلم يساهم في بناء التعلمات للفئة المعنية بحصة المعالجة، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:07% مؤكدين على أنَّ المعلم ما هو إلا موجه وبإمكان المتعلم تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة، كما أنَّ هناك قلة من المعلمين الموافقين بشدة ويرون أنَّ المتعلم لا يمكنه تخطي الصعوبات التي تواجهه في العملية التعليمية التعلمية المستدركة إلا

بالاعتماد على المعلم أثناء إدارة حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:07%، أما بالنسبة للمعلمين غير الموافقين فقدرت نسبة استجاباتهم بـ:06%، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 67 .



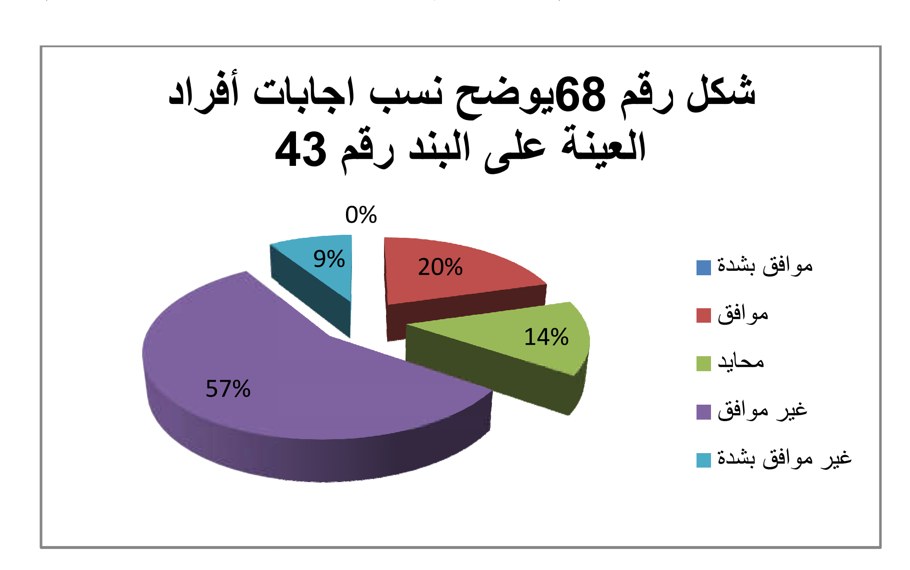
1-4-9- عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 43:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الثالث والأربعين الذي نصُّه:"المتعلم يملك القدرة على انجاز النشاطات بحيث لا يعتمد على المعلم أثناء حصة المعالجة". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2

الجدول رقم55: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"المتعلم يملك القدرة على انجاز النشاطات بحيث لا يعتمد على المعلم أثناء حصة المعالجة"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند43	200	موافق بشدة	00	%00	111,160	3	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	41	%20			
		محايد	28	%14			
		غير موافق	113	%57			
		غير موافق بشدة	18	%09			
		المجموع	200	%100			

تظهر النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 55 المتعلق بدراسة الفروق بين استجابات المبحوثين على البند رقم07 وعن طريق اختبار كا^2 نلاحظ أن قيمة كا^{2}المقدرة بـ:111,160 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 3 وهذا ما دلَّ على أنَّ هناك فروق بين استجابات

المعلمين، بحيث كانت أعلى قيمة لصالح المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافقين على أنَّ المتعلم يملك القدرة على انجاز النشاطات بحيث لا يعتمد على المعلم أثناء حصة المعالجة حيث قدرت نسبتهم بـ:57%، وفي المقابل نجد نسبة المعلمين التي كانت استجاباتهم بالموافق حيث قدرت نسبتهم بـ:20% ويرون أنَّ المتعلم يملك القدرة على انجاز النشاطات بحيث لا يعتمد على المعلم أثناء حصة المعالجة، كما أنَّ المبحوثين من المعلمين التي كانت استجاباتهم محايدة ولم يبدو أي رأي حول ما إن كان المتعلم يملك القدرة حول انجاز النشاطات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية دون اعتماده على المعلم وقدرت نسبتهم بـ:14%، أما المعلمين التي كانت استجاباتهم بغير الموافق بشدة ويقرون على أنَّ المتعلم لا يمكنه انجاز النشاطات أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:09% ، لاحظ الشكل رقم 68 الذي يمثل الدائرة النسبية للبند رقم 43



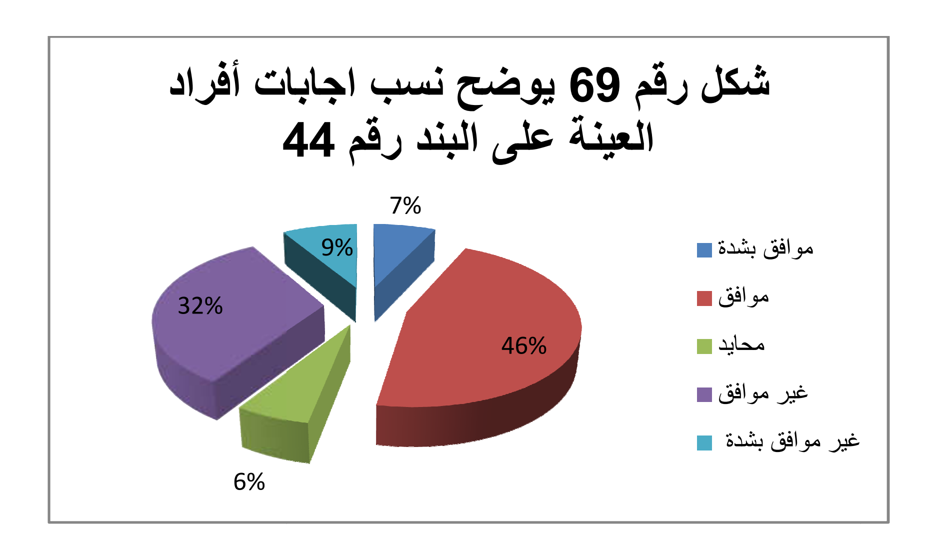
1-4-10- عرض نتائج اختبار كا^2 الخاصة بالبند رقم 44: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الرابع والأربعين المتضمن:"لا يتمكن المتعلم من تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم." قمنا بمعالجتها بـ: اختبار كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 56 .

الجدول رقم56: يوضح نتائج اختبار كا^2 الخاصة بالبند:"لا يتمكن المتعلم من تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم."

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند44	200	موافق بشدة	14	%07	132,950	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	92	%46			
		محايد	12	%06			
		غير موافق	65	%32			
		غير موافق بشدة	17	%09			
		المجموع	200	%100			

من خلال القراءة الإحصائية، وباحتساب اختبار كا^2 لدراسة الفروق المتعلقة باستجابات المعلمين حول البند المتضمن:"لا يتمكن المتعلم من تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم". حيث بينت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 56 وكانت على النحوي التالي: قدرت قيمة اختبار كا^2 بـ: 132,950 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، وهذا ما دلَّ على أن هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما دلَّت النسب المدونة في الجدول وكانت أعلى نسبة لصالح المعلمين الموافقين والذين يقرون على أنَّ المتعلم لا يتمكن من تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:46%، في المقابل نجد من المعلمين الذين كانت استجاباتهم بغير الموافقين ويرون أنَّ المتعلم بإمكانه تخطي مشكلات أو صعوبات تواجهه أثناء عملية المعالجة دون الاعتماد على المعلم وقدرت نسبتهم بـ:32%، في حين نجد نسبة من المعلمين غير الموافقين بشدة وقدرت بـ:09% مؤكدين على أنَّ المعلم ما هو إلا موجه وبإمكان المتعلم تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة البيداغوجية كما أنَّ هناك قلَّة من المعلمين الموافقين بشدة ويرون أنَّ المتعلم لا يمكنه تخطي الصعوبات التي تواجهه في العملية التعليمية التعلمية المعالجة إلاَّ بالاعتماد على المعلم أثناء إدارة حصة المعالجة البيداغوجية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:07%، أما بالنسبة للمعلمين المحايدين الذين لم يبدوا أي تجاوب حول ما إن كان المتعلم بإمكانه تجاوز معضلات أو

صعوبات تواجهه أثناء فترة المعالجة دون الاعتماد على المعلم القائم بإدارة الغرفة الصفية وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:06% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسب استجابات المبحوثين الآخرين ، وهذا ما هو ملاحظ في الشكل رقم 69

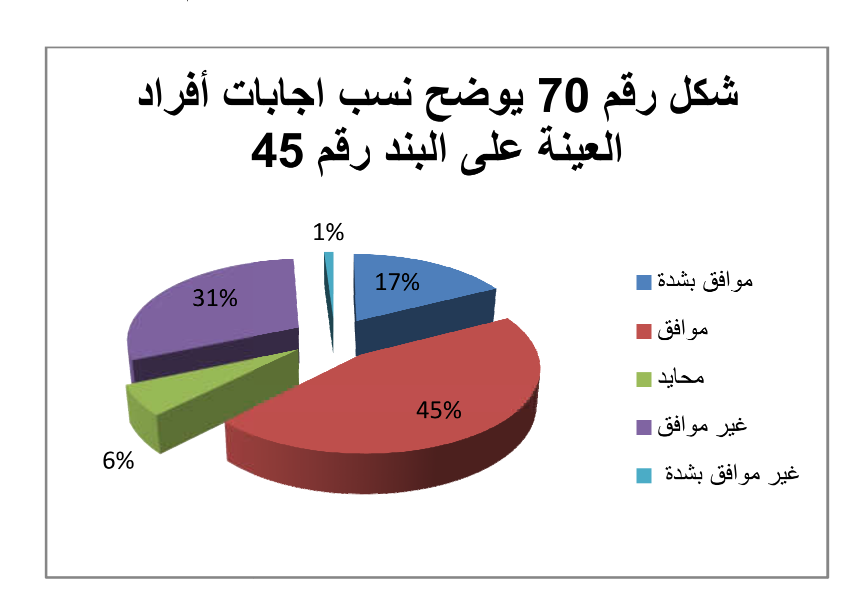


1-4-11-عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 45: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند الخامس والأربعين المتضمن:"يجد المتعلم صعوبة في تقييم أدائه التعليمي أثناء حصة المعالجة وفق المقاربة بالكفاءات". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 57.

الجدول رقم57: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"يجد المتعلم صعوبة في تقييم أدائه التعليمي أثناء حصة المعالجة وفق المقاربة بالكفاءات"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند45	200	موافق بشدة	35	%17	129,850	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	90	%45			
		محايد	12	%06			
		غير موافق	61	%31			
		غير موافق بشدة	02	%01			
		المجموع	200	%100			

برهنت النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم 57 والمتعلق بدراسة الفروق في استجابات المعلمين، وعن طريق حساب اختبار كا^2 الذي قدرت قيمته بـ: 129,850 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 4، تبين أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، كما أنَّ النسب المئوية تؤكد على ذلك حيث كانت أعلى نسبة مسجلة لصالح استجابات المعلمين الموافقين الذين يرون أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشكلات تربوية يجد صعوبة في تقييم أدائه التعليمي أثناء حصة المعالجة، وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:45%، في المقابل نجد من المعلمين غير الموافقين والذين يرون أنَّ بإمكان الفئة التي تعاني من مشاكل تعليمية لا يجد أي صعوبة في تقييم أدائهم التعليمي اثنا حصة المعالجة وقد قدرت نسبتهم بـ:31%، في حين نجد استجابات المبحوثين الموافقين بشدة ونظرتهم مثل رأي المعلمين الموافقين حيث يرون أنَّ هناك صعوبات لا تمكّنهم من تقييم نشاطاتهم التعليمية وقد قدرت نسبة استجاباتهم بـ:17%، أما بالنسبة للمعلمين المحايدين الذين لم يكن لهم تجاوب حول البند 45 فقد قدرت نسبتهم بـ:06%، وبالنسبة لاستجابات المبحوثين غير الموافقين بشدة على أنَّ المتعلمين يجدون صعوبة في تقييم أدائهم التعليمي أثناء تطبيق حصة المعالجة فنسبتهم قدرت بـ:01% و هي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالنسب الأخرى ، أنظر لشكل رقم 70

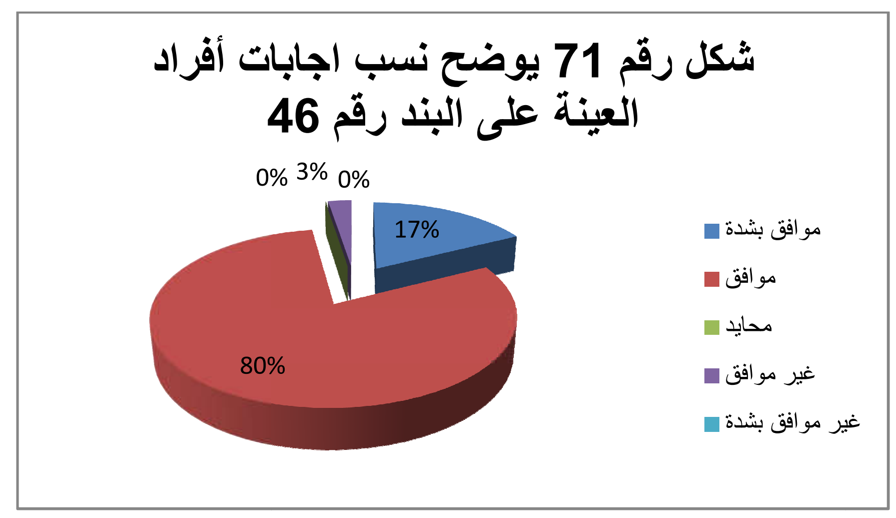


1-4-12-عرض نتائج كا^2 الخاصة بالبند رقم 46: من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السادس والأربعين المتضمن:"أُقيّم انجاز المتعلمين الذين لديهم ضعف التحصيل في كل مرحلة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية". قمنا بمعالجتها بـ: كا^2 والنتائج موضحة في الجدول رقم 58.

الجدول رقم58: يوضح نتائج كا^2 الخاصة بالبند:"أُقيّم انجاز المتعلمين الذين لديهم ضعف التحصيل في كل مرحلة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية".

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند46	200	موافق بشدة	35	%17	202,750	2	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	160	%80			
		محايد	00	%00			
		غير موافق	05	%03			
		غير موافق بشدة	00	%00			
		المجموع	200	%100			

بينت النتائج المسجلة في الجدول رقم 58 المتعلق بدراسة الفروق لاستجابات المعلمين وعن طريق حساب اختبار كا^2 نجد أنَّ قيمته قد قدرت بـ:202,750 عند مستوى دلالة 0,01 ودرجة حرية 2، وهذا مما يدل على أنَّ هناك فروق بين استجابات المبحوثين، والملاحظ هنا أنَّ المعلمين الذين أبدوا استجاباتهم بموافق ويرون أنَّ المعلم يُقَيِّم انجاز المتعلمين الذين لديهم ضعف التحصيل في كل مرحلة أثناء حصة المعالجة وقد قدرت نسبتهم الأعلى من بين بقية المعلمين حيث تحصلوا على نسبة:80%، ويليه نسبة المعلمين الموافقين بشدة مؤكدين على البند ذاته حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:17%، وعلى غرار ذلك نجد نسبة المعلمين غير الموافقين مؤكدين على أنَّ المعلم لا يُقيّم انجاز المتعلمين الذين لديهم ضعف التحصيل في كل مرحلة أثناء حصة المعالجة وقد قدرت نسبتهم بـ:03%، والدائرة النسبية الموضحة في الشكل رقم 71 توضح هذه الاستجابات .



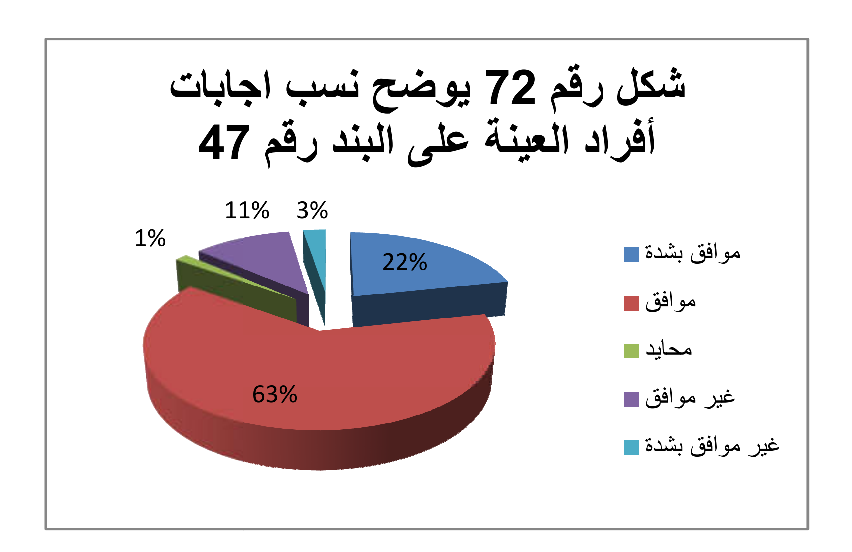
1-4-13- عرض نتائج كا² الخاصة بالبند رقم 47:من أجل دراسة استجابات المبحوثين على البند السابع والأربعين المتضمن:"لا يتمكن المتعلم الذي يعاني من مشكلات التعلم من القيام بنشاط ذاتي أثناء حصة المعالجة البيداغوجية".والنتائج كالتالي.

الجدول رقم59: يوضح نتائج كا² الخاصة بالبند:"لا يتمكن المتعلم الذي يعاني من مشكلات التعلم من القيام بنشاط ذاتي أثناء حصة المعالجة البيداغوجية"

رقم البند	العينة	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا²	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البند47	200	موافق بشدة	43	%22	256,343	4	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
		موافق	125	%63			
		محايد	03	%01			
		غير موافق	22	%11			
		غير موافق بشدة	05	%03			
		المجموع	200	%100			

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول رقم 59 والمتعلق بدراسة فروق استجابات المعلمين على البند رقم47، عن طريق حساب اختبار كا² نلاحظ أن قيمة كا² قدرت بـ:256,343 عند مستوى دلالة 0,01، ودرجة حرية 4، مما يثبت أنَّ هناك فروق في استجابات المبحوثين. كما أنَّ النسب أكدت على ذلك بحيث كانت أعلى نسبة لصالح المعلمين الموافقين والذين يرَون أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشكلات التعلم لا يتمكن من القيام بنشاط ذاتي أثناء حصة المعالجة وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:63%، بينما أكَّد

المعلمون الذين وافقوا بشدة على أنَّ الفئة التي تعاني من مشكل تعليمي ليس بإمكانهم القيام بنشاط ذاتي داخل الغرفة الصفية أثناء تطبيق حصة المعالجة حيث قدرت نسبة استجاباتهم بـ:22%، في حين نجد هناك استجابات من المعلمين غير موافقين، ويُقرون على أنَّ المتعلم الذي يعاني من ضعف أو مشكل تعليمي بإمكانه أن يقوم بنشاط ذاتي أثناء حصة المعالجة، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:11%، وهذا أيضا ما يدلي به المبحوثين غير الموافقين بشدة ويرون أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشكلات تعليمية قادر على أن يقوم بنشاط تعليمي دون الاعتماد على غيره، وقدرت نسبة استجاباتهم بـ:03% وهي نسبة ضعيفة مقارنة باستجابات المعلمين الموافقين والموافقين بشدة، في حين نجد نسبة استجابات المبحوثين المحايدين والذين لم يبدوا أي تجاوب حول البند المتعلق بإمكانية المتعلم الذي يعاني من مشكلات تعليمية والقيام بالنشاط الذاتي أثناء حصة المعالجة حيث قدرت نسبتهم بـ:01% ، والدائرة النسبية الموضحة في الشكل رقم 72 توضح هذه الاستجابات .



1-5- تحليل النتائج المتعلقة بدرجة التوافق بين الفرضيات: بعد عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة الأربع ، والتحقق منها إحصائيا بتطبيق اختبار كا^2 لكل بند من بنود كل فرضية، تبين لنا من خلال نتائج الفرضية الأولى أنَّه:"لا يوجد تكوينا خاصا بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات، وفيما يخص تطبيق المعالجة وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات أثبتت النتائج على أنَّه لا يوجد تطبيق فعلي لحصة المعالجة البيداغوجية من

منظور المعلمين في ظل خيار المقاربة بالكفاءات، كما أنَّ الإصلاح التربوي لم يولي أهمية كبيرة لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة من منظور المعلمين، أما بالنسبة لمحور العملية التعليمية التعلمية وفق التدريس بالكفاءات فيرى المعلمون أنَّ محورية العملية التعليمية التعلمية تكون على عاتق المعلم أثناء تطبيق حصة المعالجة. ولإثبات ذلك والتحقق من التوافق بين فرضيات الدّراسة قمنا بتطبيق اختبار"**بيرسون**" الذي جاءت نتائجه كما يلي:

1-5-1-عرض النتائج المتعلقة باختبار بيرسون « R » لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والثانية:من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الأولى التي تنص على:"لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". والفرضية الثانية التي تنص على"لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار"بيرسون"، كما هو موضح في الجدول رقم 60.

الجدول رقم 60: يمثل التوافق بين الفرضية الأولى والفرضية الثانية

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الأولى	**21,49**	**3,313**	**0,881****	**0,01**
الفرضية الثانية	**38,26**	**5,433**		

من خلال جدول رقم 60 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والفرضية الثانية حيث نصت الفرضية الأولى على ما "**لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**" والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ:21,49 بانحراف معياري مقدر بـ: 3,313 وهي قيمة ضعيفة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 24،وهو ما دلَّ على أن المعلمين تلقوا تكوينا لا يرقى الى المستوى المطلوب حول المعالجة البيداغوجية حسب ما تمت الإشارة إليه في مناقشة الفرضية الأولى وبنودها، فيما نصّت الفرضية الثانية كذلك على أنّ:"**لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**"والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ:38,26 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,433 وهي قيمة ضعيفة

مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ:39،مما يدل على أنَّ المعلمين لا يجيدون تطبيق المعالجة البيداغوجية في مجال التدريس.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « R » بين الفرضيتين الأولى والثانية: "**0,881**" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أن قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 88.1 % وتدل على الارتباط الوثيق بين التكوين والتطبيق فالمعلم لا يتلقى تكوينا كافيا وفي الغالب قد لا يتعدى حتى المتوسط، لا يمكنه بالضرورة أن يطبق المعالجة ولو بالحد الأدنى لها.

1-5-2-عرض النتائج المتعلقة باختيار بيرسون « R » لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والثالثة:من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الأولى التي تنص على:"لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات" والفرضية الثالثة التي تنص على أنَّه"لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات" قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار"بيرسون"، كما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم 61 : يمثل التوافق بين الفرضية الأولى والفرضية الثالثة

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الأولى	21,49	3,313	0,741**	0,01
الفرضية الثالثة	29,60	6,204		

من خلال جدول رقم 61 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والفرضية الثالثة حيث نصت الفرضية الأولى على ما يلي:"**لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**" والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ: 21,49 بانحراف معياري مقدر بـ: 3,313 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 24، وهو ما دلَّ على أن المعلمين لم يتلقوا تكوينا حول المعالجة البيداغوجية وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات حسب ما تمَّ الإشارة إليه في تحليل الفرضية الأولى وبنودها، فيما نصّت الفرضية الثالثة كذلك على أنّه:"**لا يوجد إصلاح مسَ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق**

المقاربة بالكفاءات." والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ:29,60 بانحراف معياري مقدر بـ:6,204 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39، مما يدلُّ على أن المعلمين لا يجيدون تطبيق المعالجة البيداغوجية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « R » بين الفرضيتين الأولى والثالثة بـ:**0,741**** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 74.1 % وتدلُّ على الارتباط الوثيق بين التكوين والتطبيق فالمعلم الذي لا يتلقى تكوينا فعّالاً ويصل دون المتوسط، حتما يرجع الى عدم وجود إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

1-5-3-عرض النتائج المتعلقة باختيار بيرسون« R » لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والرابعة: من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الأولى التي تنص على أنه:"لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". والفرضية الرابعة التي تنص على أنَّ:" محور العملية التعليمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات".قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار "بيرسون" ، كما هو موضح في الجدول رقم 62.

الجدول رقم 62 : يمثل التوافق بين الفرضية الأولى و الفرضية الرابعة

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الأولى	21,49	3,313	0,568	0,01
الفرضية الرابعة	45,60	5,528		

من خلال جدول رقم 62 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الأولى والرابعة حيث نصَّت الفرضية الأولى على أنّه:"**لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**". والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ: 21,49 بانحراف معياري مقدر بـ: 3,313 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ:24، وهذا ما دلّ على أنَّ المعلمين

لم يتلقوا تكوينا يرقى الى المستوى المطلوب حول المعالجة البيداغوجية حسب ما تمَّ الإشارة إليه في تفسير الفرضية الأولى وبنودها، فيما نصّت الفرضية الرابعة كذلك على أنّ:"**محور العملية التعليمية أثناء تســيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات**". والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ: 45,60 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,528 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ:39،مما يدل على أنَّ محور العملية التعليمية التعلمية أثناء إدارة حصة المعالجة هو المعلم وهذا حسب ما تقتضيه استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « R » بين الفرضيتين الأولى والرَّابعة بـ:**0,568** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية199 أي أن قيمة الارتباط عالية وبنسبة 56.8 %وتدل على الارتباط الوثيق بين التكوين ومحور العملية التعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية .

1-5-4-عرض النتائج المتعلقة باختيار بيرسون« R » لدراسة التوافق بين الفرضية الثانية والثالثة: من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الثانية التي تنص على:"لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات." والفرضية الثالثة التي تنص على أنَّه" لا يوجد إصلاح مسَّ إستراتجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات". قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار "بيرسون"، كما هو موضح في الجدول

الجدول رقم 63 : يمثل التوافق بين الفرضية الثانية والفرضية الثالثة

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الثانية	38,26	5,433	0,637**	0,01
الفرضية الثالثة	29,94	6,204		

من خلال جدول رقم 63 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الثانية والثالثة حيث نصت الفرضية الثانية :" **لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**". والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ:38,26 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,433 وهي قيمة منخفضة

مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39، وهو ما دلَّ على أنَّ المعلمين يرون أنَّه لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات وهذا ما تم الإشارة إليه في مناقشة الفرضية الثانية وبنودها،فيما نصّت الفرضية الثالثة "**لا يوجد إصلاح مسَ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**".والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ: 29,94 بانحراف معياري مقدر بـ: 6,204 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ:39،مما يدلّ على أنَّ المعلمين لا يرون أنَّ هناك إصلاح مسّ المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « **R** » بين الفرضيتين الثانية والثالثة:"**0,637****" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 63,7 % ،مما يدل على أنَّ هناك ارتباط وثيق بين التطبيق والإصلاح التربوي فالإصلاح التربوي إن لم يكن مدروسا علميا وغير مقنن ومكيف وفق الثوابت والمؤشرات وإمكانيات وقدرات المتعلم والوسائل التعليمية الإيضاحية الحديثة، لا يُمكن المعلم من تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية.

1-5-5-عرض النتائج المتعلقة باختيار بيرسون« R » لدراسة التوافق بين الفرضية الثانية والرابعة:من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الثانية التي تنص على أنَّه:"**لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**" والفرضية الرابعة التي تنص على أنَّ"**محور العملية التعليمية أثناء تســيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات**". قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار "بيرسون" ، كما هو موضح في الجدول رقم 64.

الجدول رقم 64: يمثل التوافق بين الفرضية الثانية والفرضية الرابعة

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الثانية	38,26	5,433	0,655**	0,01
الفرضية الرابعة	45,60	5,528		

من خلال جدول رقم 64 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الثانية والرابعة حيث نصت الفرضية الثانية على أنَّه:"**لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات** ". والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ:38,26 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,433 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39، وهذا ما دلّ على أنَّ المعلمين لا يرون أنَّ هناك تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات وهذا ما تم الإشارة إليه في تفسير الفرضية الجزئية الثانية وبنودها، فيما نصّت الفرضية الرابعة كذلك على أنّ: "**محور العملية التعليمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات**". والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ:45,60 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,528 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39، مما يدل على أنَّ المعلم هو محور العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثنا قيامه بحصة المعالجة.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « R » بين الفرضيتين الثانية والرابعة:**0,655**** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة65,5 % ويدل على أنَّ هناك ارتباط وثيق بين تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات ومحور العملية التعليمية التعلمية.

6-5-1-عرض النتائج المتعلقة باختيار بيرسون« R » لدراسة التوافق بين الفرضية الثالثة والرابعة:من أجل دراسة التوافق بين الفرضية الثالثة التي تنص على أنَّه:"**لا يوجد إصلاح مسَّ إستراتجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**". والفرضية الرابعة التي تنص على" **محور العملية التعليمية أثناء تسـيير حصة المعالجة البيداغوجية هو**

المعلم وفق المقاربة بالكفاءات". قمنا بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار"بيرسون" ، كما هو موضح في الجدول رقم 65.

الجدول رقم 65 : يمثل التوافق بين الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية
الفرضية الثالثة	29,94	6,204	0,901**	0,01
الفرضية الرابعة	45,60	5,528		

من خلال جدول رقم 70 والمبين لدراسة التوافق بين الفرضية الثالثة والرابعة حيث نصّت الفرضية الثالثة على أنَّه: "**لا يوجد إصلاح تربوي مسَ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**" والتي بلغ المتوسط الحسابي لها بـ: 29,94 بانحراف معياري مقدر بـ: 6,204 وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39، و هو ما دلَّ على أن المعلمين لا يرون أنَّ هناك إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وهذا حسب ما تمَّ الإشارة إليه في مناقشة الفرضية الثالثة وبنودها، فيما نصّت الفرضية الرابعة كذلك على أنّ:"**محور العملية التعليمية أثناء تســيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات**"، والتي قدّر المتوسط الحسابي لها بـ :45,60 بانحراف معياري مقدر بـ: 5,528 وهي قيمة عالية مقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ: 39 ، مما يدل على أنَّ محور العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم.

ومن خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه فقد بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" « **R** » بين الفرضيتين الثالثة والرابعة:**0,901**** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 90,1 % وتدل على الارتباط الوثيق بين الإصلاح التربوي ومحور العملية التعليمية التعلمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وما تقتضيه استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

2 -1 - عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى: نصت الفرضية الأولى على أنَّه "**لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**" من خلال تحليل نتائج اختبار الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية ، الذي أثبتت أن هناك فروق بين استجابات المعلمين على بنود الفرضية الأولى.

وبالنظر الى نتائج البنود المدرجة في محور التكوين من البند الأول الى البند الثامن(1-8) يتبين لنا أنَّ التكوين الذي تلقاه المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات ما هو إلا تكوين عام، لا يف بمتطلبات حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 21,49 ومقارنة بالمتوسط الفرضي الذي قدر بـ: 24 ، نجده منخفض، وهذا دليل على أنَّ التكوين المدرج في إطار برامج المنظومة التربوية لتكوين المعلمين وتحسين أدائهم التعليمي هو تكوين عام حول التدريس ومبادئه الأساسية، يخلو محتواه من استراتيجية التدريس بالكفاءات وكيفية تطبيقها وتنظيمها وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات الخاصة بالمعالجة البيداغوجية.

فالغاية من عمليات التكوين هو إكساب المعلم معارف ومهارات تمكنه من التكيف مع متطلبات المعالجة البيداغوجية، يُكَوّن في مثل هذه العمليات على استقلالية المعلم من خلال نشاطات تنمي قدراته على اتخاذ القرارات وتنمي مهارته التدريسية، فالهدف العام يتمثل في تطوير المعلمين ككل وفق هذا التصور لدور عمليات التكوين يكون المعلم عنصرا هاما في المحيط التنظيمي(داخل الغرفة الصفية) ويمكنه التأثير في هذا الأخير، لكنه لا يتميز بأسبقية التأثير، فهو بفضل التكوين الذي تلقاه قادر على التفاعل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على الفئة المستهدفة، ولإثارة وإحداث التغير يجب الأخذ بيد المعلم حتى يتلقى التكوين سواء كان عاما أو خاصا لكي يصبح قادرا على التأثير أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق متطلبات استراتيجية التدريس بالكفاءات. وهذا الذي لم نجده في دراستنا، فحينما نستظهر النتائج من خلال الأرقام والمعطيات للمحور الأول تبين أنَّ المعلمين تلقوا

تكوينا عاما حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدر المتوسط الحسابي للبند رقم 01 بـ: 3,27 وهو عال مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 مما يعني أنَّ هذا التكوين يعتبر تكوينا عاما قامت به الوصاية القائمة على التربية، حيث يجبر المعلم على القيام بهذا التكوين في إطار إكسابه المعارف وتأهيله من الناحية التعليمية كلما كانت هناك إصلاحات تربوية. هذا إن كان تكوينا يصبوا الى تحقيق الأهداف والغايات الذي وضع من أجله، أي تسطير مرامي ومآرب حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا مآل إليه البند الثاني والمتضمن: لم أتلقى تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات، والذي قدر متوسطه الحسابي بـ: 3,56 ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 3 نجد أنَّ المعلم لم يستفد من تكوين فعّال مبرمج أثناء الندوات التربوية، كما أنَّ القائمين على تأطير الندوات التربوية لم يواكبوا التطورات الذي طرأ على المناهج الدراسية وطرائق التدريس وتقنياته وفق ما تقتضيه الفئة المستهدفة، ومن هنا يجدر على المعلم أن يتلقى كل ما هو علاقة بإستراتيجية المعالجة البيداغوجية حتى يستطيع مواكبة المقرر الدراسي لفئة المتعلمين الذين يجدون مشاكل تعليمية داخل الغرفة الصفية، كما أنَّ التطبيقات التي يقوم بها المعلم أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لا تختلف عن التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف وهذا ما تضمنه البندين(3،4)، حيث قدر المتوسط الحسابي للبند رقم 03 بـ: 3,09 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ:3 مما دلّ على أنَّ منظور المعلمين صائبة حول التطبيقات التي تخص المعالجة البيداغوجية، ويقرون على أنَّها لا تختلف عن الأهداف السلوكية أثنا تطبيقها في حصة المعالجة، كما أنَّ البند رقم: 04 والمتضمن:أتعتقد أنَّ التكوين والندوات التربوية التي تلقيتها حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالأهداف نجد أنَّ متوسطه الحسابي قد قدر بـ:2,24 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 نجد أن المعلمين غير راضين عن الندوات التربوية والتكوين بصفة عامة ويرون أنَّ بيداغوجيا الكفاءات مشابهة لبيداغوجيا الأهداف. فالتكوين الذي تلقاه المعلم ما هو في الواقع إلاَّ تكوينا عاما لا يخص حصة المعالجة

البيداغوجية، وإنَّما يخص أيضا الحصص العادية، وإذا كان التكوين مخصصا لبيداغوجيا الكفاءات فهل حتما يدرك المعلم ذلك؟ وهل يدرك أيضا التدريس الهادف؟ فقد أثبتت دراسة "**تعوينات علي**" حول واقع الأهداف التربوية في التعليم الثانوي، حيث بين الباحث أنَّ موضوع التدريس بواسطة الأهداف، يعتبر موضوع غير كاف لدى المعنيين بشؤون التعليم ولا يملكون منه إلاَّ معلومات سطحية وضيقة كما أنَّ الأهداف التي يتم العمل عليها والتوجه نحوها في مضامين المقررات الدراسية، والدروس التي يقدمونها لا تستجيب لشروط تحديد الأهداف من جهة، وتوصلت نتائج الدراسة الى أنَّ الأهداف في التعليم الثانوي لم تستند الى إطار مرجعي في أحد الصنافات، ولم تخضع لشروط ومقاييس تحديد الأهداف، كما أنَّ أساتذة التعليم يجهلون التدريس بواسطة الأهداف، وفي دراسة أيضا قام بها محمد بوعلاق 1999 بينت النتائج الدراسة أنَّ لا يوجد فرق بين المعلم المتخرج والمعلم الموظف في المهنة توظيفا مباشرا فيما يخص القدرة على تميز الهدف الإجرائي من حيث مواصفاته ومستوياته ومجالاته والنتيجة العامة من الدراسة توصلت على أنَّ المعلمين الذين تخرجوا من المعاهد التكنولوجيا للتربية في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين وظفوا مباشرة قبل تلك الفترة أو بعدها وهذا فيما يتعلق بالقدرة على التميز بين الأهداف التعليمية من حيث المواصفات ومن حيث المستويات والمجالات وبالتالي فالمعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بواسطة الأهداف و في مجمل القول يرى الباحث أنَّ المعلم لا يدرك المقاربتين وهذا راجع الى التكوين الذي تلقاه أثناء الندوات التربوية التي لم ترق إلى المستوى المطلوب حول المقاربات التي تعاقبت في المدرسة الجزائرية، أما بالنسبة للبند رقم 05 المتضمن يغلب على التكوين الجانب التطبيقي في حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 2,81 ومقارنة بالقيمة الاختبارية لاستجابات المعلمين المقدرة بـ :3 فهو عال، مما يدلّ على أنَّ التكوين الذي يخص حصة المعالجة يغلب عليه الجانب النظري خال من الجانب التطبيقي الذي يجعل من المعلم له دراية ومعرفة واضحة لإثارة حصة المعالجة البيداغوجية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات،

وهذا ما أثبتته دراسة بلحسين رحوي آسيا 2010/2009 حول تكوين المعلمين الواقع والآفاق، حيث هدفت الدراسة الى توضيح أوجه القصور والضعف في التكوين التربوي البيداغوجي الجزائري الخاص بالمعلمين في المرحلة الابتدائية وذلك حتى يتسن الوقوف على أهم المراحل الإصلاحية التي يمكن الإفادة منها في إصلاحها حيث بينت النتائج الخاصة لبرنامج التكوين وفق المقاربة بالكفاءات الموجهة للمعلمين جملة من النقاط تميزت بها هذه البرامج و نذكر منها :

- يغلب عليها الطابع النظري وبُعدها عن التطبيق وعن الاحتياجات المعلمين داخل الصف.

- كونها لا تتعدى في مجموعة من البرامج الدراسية المقررة.

- لا تترجم الأهداف التربوية الى مقومات سلوكية واضحة ولا تحللها الى أساليب النشاط التي تمارس فيها، وهذا واضح في السلوك التعليمي للمعلم.**(بلحسين،2010، ص 199)**

فإذا كان التكوين لا يغلب عليه الجانب التطبيقي ويوضح المقاربة بالكفاءات بالشكل الملموس كي تطبق أثناء المعالجة البيداغوجية فحتما سيجد المعلم صعوبات وعراقيل في تطبيق طرائق التدريس الخاصة بالفئة المعنية والمستهدفة في حصة المعالجة البيداغوجية، وهذا ما وجدناه في البند رقم 06 المتضمن أفادني التكوين في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدر المتوسط الحسابي 2,15 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة 3 نجد أنَّ المتوسط الحسابي المحسوب قيمة عالية مما دلَّ على أنَّ الاستجابات كانت لصالح المعلمين غير الموافقين وقدرت نسبتهم بـ: 67 % مقرين على أنَّ التكوين لم يفدهم في اكتساب مهارات التخطيط الدراسي وطرائق التدريس التي تعتبر من الأدوات الفعّالة في التعليم، حيث وَجَبَ تكوين المعلم في عدة وحدات أساسية تساعده على أداء مهامه جيدا بالخصوص علم التدريس(فن التدريس، التعليمية) أي كيف يعرف المعلم كيفية التدريس، وما هي الطريقة التي يجب أن يختارها؟ وما هي الوسائل التعليمية المناسبة التي يجب أن يستخدمها من أجل إيصال المادة العلمية، ونحن نعلم أن هناك طرق التدريس

في إطار المقاربة بالكفاءات لذلك فهو مطالب لإتقانها، وهذا حسب نتائج الدراسة الذي توصلت إليها بلحسين رحوي 2010 حول تكوين المعلمين كما أنَّ القائمين على التوجيه وتأطير وتكوين وتأهيل المعلمين لتطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات كانت منعدمة أساسا، فالزيارات التفتيشية في المؤسسة التربية تقتصر على تقييم الأداء الأكاديمي داخل الغرفة الصفية، والتوزيعات السنوية والأسبوعية للمقرر الدراسي، ومراقبة المذكرات حول الدّرس، وكرّاسة التحضير اليومي، واللوحة الحائطية خلف مكتب الأستاذ، وهذا ما أثبتته نتائج البند رقم 07 المتضمن حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه حيث قدر المتوسط الحسابي 2,30 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ :3 وهو متوسط عال وعليه فإنَّ نسبة الاستجابات كانت لصالح المعلمين غير الموافقين قدرت بـ:50 % حول أنَّ المفتش البيداغوجي يقوم بزيارات توجيهية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وتقتصر الزيارات التفتيشية على الحصص العادية وهذا بعد علم مسبق للمعلم من طرف المدير فإذا كان هذا هو حال المعلم فكيف يمتلك كفايات تدريسية من خلال التكوين حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات حيث قدر المتوسط الحسابي حول البند رقم 08 بـ :2,11 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 مما يدل على أنَّ استجابات المعلمين غير الموافقين قدرت بـ: 68 % ويقرون على أنَّ التكوين لم يؤهلهم على تشخيص ذوي ضعف التحصيل وليست هناك اهتمام بإستراتيجية وتشخيص الفئة التي تعاني من مشاكل تربوية حتى أنَّ المعلمين لا يفرقون بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطئ التعلم، كما أنَّ هناك مشاكل سلوكية صفية، أكاديمية ونفسية، يعاني منها المتعلم حيث لا يستطيع المعلم أن يتحكم فيها، كما أنَّ التكوين يخلو من الوحدات التدريسية (نظرية، تطبيقية) والمتمثلة في علم النفس التربوي، وعلم النفس المدرسي والتربية الخاصة.

وكمحصلة لما سبق يمكن القول أنَّ المعلمين تلقوا تكوينا عاما بنسبة ضعيفة وفق ما تقتضيه استراتيجية المقاربة بالكفاءات ولم يتلقوا تكوينا خاصا حول المعالجة البيداغوجية

وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يثبت تحقق الفرضية الجزئية الأولى:**لا يوجد برامج تكوينية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**

2-2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على أنَّه"**لا يوجد تطبيق المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات**".من خلال تحليل نتائج اختبار الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية، الذي أثبتت أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين على بنود الفرضية الثانية.

وبالنظر الى نتائج البنود المدرجة في محور التطبيق من البند التاسع الى البند الواحد والعشرين (9–21) يتضح أنَّ المعلم لا يطبق استراتيجية المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 38,24 ومقارنة بالمتوسط الفرضي الذي قدر بـ: 39، نجده منخفض ، وهذا دليل على أن تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات منعدمة، وأنَّ المعلم له طرائقه الخاصة في تطبيق حصة المعالجة بحيث لا يجد سندات بيداغوجية تساعده على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات، وحتما يجد المعلم صعوبات ومشاكل في التعامل مع الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل، حيث قدر المتوسط الحسابي حول البند 09 بـ:1,82 مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 وهي قيمة عالية ودالة على أنَّ المعلم لا يستطيع التحكم وتنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضية استراتيجية المقاربة بالكفاءات ففي البند رقم 10 قدر المتوسط الحسابي بـ : 3,31 ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 3 يثبت على أنه منخفض ويؤكد على أنَّ المعلم يجد صعوبة في تنفيذ والتحكم من خلال التدريس بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ، أي أنَّ الفئة التي تعاني من مشكلات تربوية وتعليمية داخل الغرفة الصفية يكون لها مناهج خاصة تتماشى مع مستوى ذكائهم وقدراتهم على التكيف وهذا ما يسمى بيداغوجيا الفارقية وكذلك بيداغوجيا متعددة الذكاء وبيداغوجيا الخطأ التي يجب على المعلم درايتها من أجل التغلب على الفروق

الفردية، وبالنسبة للبند رقم 11 والمتضمن: بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات أصبحت أصوغ أهدافا واضحة قابلة للملاحظة والقياس أثناء حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 3,06 ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ:3 نجده عال فمن الملاحظ أنَّ المعلم في هذه الحالة يطبق بيداغوجيا الأهداف وهذا ما توافق مع دراسة "ماجر"،"مككان 1961" وأنَّ تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية كفيل بإنتاج التغيرات السلوكية التي ترغب فيها في المواقف التعليمية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

وبما أنَّ المعلم هو الذي يدير حصة المعالجة فهو حتما يركز على المواد الأساسية المتمثلة في اللغة العربية والرياضيات و اللغة الأجنبية وهذا منافيا للإصلاحات الجديدة التي ترى أن حصة التربية تمس جميع المواد، هذا ما أثبتته نتائج الدراسة حول البند الثاني عشر(12) حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 2.48 ومقارنة بالمتوسط الفرضي الذي قدر بـ: 3 نجد أنَّ أغلبة المعلمين لا يعملون بهذا الإصلاح وإنَّما يطبقون في حصة المعالجة البيداغوجية المواد الأساسية. وهذا تبعا للمراسلة رقم 08/02/71 المؤرخة في 2008/06/03 عن مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية المتضمنة موضوع تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط حيث نصّ في الفقرة الخامسة لموضوع المعالجة التربوية الذي نصّه:" لقد خصصت المواقيت في المرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة في مواد الاساسية من السنة الأولى الى السنة الخامسة ابتدائي وهي اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات، فالمعلم هنا ملزم على أن يطبق التعليمة الوزارية وهذا منافيا لبيداغوجيا الكفاءات والوضعيات التعليمية بحيث أنَّ المتعلم يحتاج لجل المعارف من المواد الأساسية والثانوية، وأنَّ المواد مكملة لبعضها البعض، وتحتاج الى طرائق تدريسية حديثة تتلاءم مع خصائص المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل فنجد أن المعلمين يعتمدون على طريقة حل المشكلات لذي الفئة الذي تعاني من ضعف التحصيل وكذلك على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعليمات الأساسية .

كما أنَّ هناك نقص في تطبيق طرائق تدريسية حديثة وهذا ما لاحظناه عن المعلمين بحيث لا يدركون طرائق تدريسية أخرى مثل طريقة التعلم بالمشروع وطريقة التعلم الفردي ...، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة حول البندين 15- 17 حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند 15 بـ:2.68 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 03 نجد أنَّ المعلمين لا يدركون طرائق تدريسية حديثة يعتمدون عليها أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، كما يجد المعلمون صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء المعالجة البيداغوجية وفق المقارنة بالكفاءات حيث قدر المتوسط الحسابي للبند رقم 18 بـ: 3.48 مقارنة بالقيمة الاختبارية الذي قدرت بـ: 3 وهو متوسط عال ودال على أنَّ المعلمين يعانون من صعوبة كيفية التقويم حيث بلغت نسبة استجابات المعلمين الموافقين على أنَّ هناك صعوبات حول التقويم وفق المقارنة بالكفاءات والتي تقدر نسبهم بـ: 52% ، إذ تعد عملية التقويم حسب"كرونباخ" بمثابة الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار تعليمي معين، بهدف المساهمة في تطور مستوى المتعلم أو تعديله وتحسينه لتجاوز الثغرات التحصيلية التي يواجهها المتعلم في مساره الدراسي وتفرض العملية التعليمية في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات على المعلم أن يهتم بتقويم أنشطة المتعلم خلال حصة المعالجة البيداغوجية بشكل مستمر بغرض الاستفادة من نتائج ذلك في تحسين مستوى الفئة التي تعاني من مشاكل تربوية، والسير بهم نحو تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التعليمية–التعلمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أي من خلال إتباع كل نشاط يقوم به المتعلم بعملية تقويم يتمكن المعلم من البلوغ بالمتعلم للأهداف المسطرة، من النشاط أي مساعدته على تكوين كفاءاته وهذا بشرط أن يركز المعلم على التقويم الختامي أكثر من أنواع التقويم الأخرى(التقويم،التشخيص،التقويم التكويني،التكوين الختامي) يقابل كل مرحلة من مراحل التقويم ما يلي(مرحلة الانطلاق،بناء التعلمات، استثمار المعلومات) هذا بالنسبة لمراحل التقويم أثناء العملية التعليمية والمعضلة المطروحة هنا إذا كان يدرك المعلم هذه المراحل فهل فعلا يحسن تطبيقها أثناء العملية التعليمية فالمشكل هنا، هو كيفية تطبيق التقويم أثناء حصة المعالجة ؟ وما هي الأدوات المستخدمة في التقويم؟

وكيف يتعامل مع الفئة التي تعاني من صعوبات تعليمية؟. كما أنَّ هذه المرحلة تسبقها مرحلة التقييم، فالتقييم يعد أداة المعرفة نتاج العملية التعليمية لفئة المتعلمين الذين يجدون صعوبات أكاديمية أو نفسيه، فإذا كان المعلم يجد صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية للمتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات ألا يجدر به أن يجد صعوبات في عملية التقييم فمن خلال البند 19 والمتضمن أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقارنة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية، حيث قدر المتوسط الحسابي حول هذا البند بـ: 3.50 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 ، وهو متوسط ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي أنَّ المعلم الذي لا يفرق بين التقييم والتقويم لا يستطيع فهم مراحل كل أداة، فالتقييم هو إصدار الحكم تكون بلغة الكم ويسبق عملية التقويم وإصدار الحكم مع عملية التعديل فالأستاذ تلقى تكوينا حول أداة التكوين بشكل خاطئ(المعرفة الخاطئة). وبالتالي يجد صعوبة في عملية التقويم وقبل هذه المرحلة يجد صعوبة في عملية التقييم فالأداتين متلازمتان في سيرورة العملية التعليمية، ويجدر على المعلم أن يعي المنهاج المتمثل في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويميز بين المقاربات الحديثة منها والقديمة بحيث نجد في البند رقم 20 والمتضمن هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة والتقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدر المتوسط الحسابي بـ:1.96 وهي قيمة ضعيفة مقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 3. حيث نجد أنَّ نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين على أنَّ هناك فرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات من ناحية العنصرين(الأنشطة والتقويم) أثناء إدارة حصة المعالجة، حيث قدرت نسبتهم بـ: 81 % . بحيث يرون بأنَّه لا يوجد فرق بين الأهداف والكفاءات من ناحية الأنشطة والتقويم وهذا ما أثبتته الدراسات حول أثر إدخال المقاربة بالكفاءات على نتائج التلاميذ، حيث تمت هذه الدراسة بين مديرية التقويم والامتحانات (DEE) بموريتانيا، ومكتب الهندسة في التربية والتكوين (2005) BIEF. حيث هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين مستوى نتائج التلاميذ الذين طبقت عليهم المقاربة بالكفاءات والتلاميذ الذين تابعوا دروسهم بموجب المنهاج القديم.

بحيث مسَّت المقارنة لتلاميذ السنة السادسة أساسي في النظام التربوي الموريتاني منحدرين من مدارس متشابهة وتمت مقارنة التلاميذ في ثلاث مواد دراسية: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ نتائج التلاميذ في الإجمال كانت ضعيفة، هذه المقارنة كانت في الحصص العادية وإذا وضعنا عملية إسقاطيه على حصص المعالجة فحتما سنجد نفس النتائج. وإذا ما رأينا إلى المنهجية المعتمدة في حصة المعالجة البيداغوجية فإنَّ النتائج المحصل عليها من خلال البند 21 والمتضمن:"أرى أنَّ هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية تتفق مع المقاربة بالكفاءات، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 2.04، وهو متوسط مقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 3 بحيث أنَّ المعلم لا يرى أنَّ هناك منهجية حديثة تتماشى مع متطلبات الكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة، وقدرت نسبة استجابة المعلمين غير الموافقين بـ:70% مؤكدين على أن تطبيق حصة المعالجة تكون بمنهجية قديمة وأن المعلم يجتهد من أجل توصيل المعرفة للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل.

وكاستنتاج لما سبق يمكن القول أنَّ المعلمين لا يعتمدون استراتيجية المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية، وهذا ما يثبت تحقق الفرضية الجزئية الثانية: **لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**

2 – 3 – عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أنه:"**لا يوجد إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات** ".من خلال تحليل نتائج اختبار الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية .الذي أثبتت أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين على بنود الفرضية الثالثة وبالنظر الى النتائج البنود المدرجة في محور الإصلاح التربوي من البند الثاني والعشرين الى البند الرابع والثلاثين (22–34) يبين أنَّ الإصلاح التربوي لم يمس إستراتجية المعالجة البيداغوجية في خضم المقاربة بالكفاءات. حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 29.94

ومقارنة بالمتوسط الفرضي الذي قدره بـ: 39 نجده ضعيف. وهذا دليل على أنَّ إستراتجية المعالجة البيداغوجية لم يشملها الإصلاح التربوي الحالي(المقاربة بالكفاءات) وإذا ما ناقشنا البنود مناقشة علمية وموضوعية نجد أنَّ الإصلاح التربوي لم يعطي أهمية كبيرة لحصة المعالجة مع أنَّها تعتبر تربية ثانية من أجل سد ثغرات ضعاف التحصيل و تأهيلهم تعليميا مع أقرانهم الجيدين. فالإصلاح الحالي لم يتح فرص التكوين و لتأهيل ولم يزودهم بخبرة جديدة لموجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تعليمية وهذا ما ثبت في الفرضية الأولى والمتعلقة بالتكوين وبرامجه. ففي البند 22 قدر متوسطه الحسابي بـ:2.62 وهو عال مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 ، وهذا ما يدل على أنَّ استجابات المعلمين غير راضين على الإصلاح التربوي الذي لم يتح فرص التكوين حول المعالجة البيداغوجية حيث قدرت نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بـ:54 %. وفي اعتقاد الباحث أنَّ الإصلاح التربوي كان مبنيا على العشوائية وغير منظم يهتم بالجانب الكيفي أكثر من التطبيقي. كما أن حصة المعالجة تحتاج الى تكوين...حول التشخيص والتقويم والوسائل التعليمية، وكيفية أدارة حصة المعالجة البيداغوجية والتعرف على المشاكل التربوية والتعليمية والأكاديمية والنفسية فمثلا كيفية زيادة الدافعية للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعليم(عسر القراءة ،عسر الكتابة،...). وكيفية التمييز بين بطئ التعلم والمتأخر دراسيا. وكيف يتعامل مع الذي يعاني من تشتت في الانتباه و إفراط الحركة،... أما في البند 23 والمتضمن اعتقد أنَّ الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة البيداغوجية هو إصلاح من ناحية التوقيت فقد أثبتت النتائج أنه فعلا تمَّ إصلاح من ناحية التوقيت فقد قدّر المتوسط الحسابي للبند 23 بـ 2,94، وهو عال بالنسبة للقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3، وإذا ما رأينا لنسبة استجابات المعلمين الموافقين والمقدرة بـ: 63% نجدها تثبت ذلك. وهو تخصيص مدة زمنية لحصة المعالجة تخص المواد الأساسية المتمثلة في اللغة الأجنبية والرياضيات مساء يوم الثلاثاء والخميس، وأما بالنسبة للبند 24 والمتضمن راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية فقد

بلغت نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بـ:39% حيث يرون عكس ذلك. وأنَّ المحتوى التعليمي نفسه الذي يقدم في الحصص العادية،حيث قدر المتوسط الحسابي للبند 24 بـ :3,03. هو عال مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ:03 فالمحتوى التعليمي الذي يقدم لضعّاف التحصيل يجب أن يكون ممنهجا يراعي الفروق الفردية لذوي التعليم الضعيف كما أنَّ كل فئة تحتاج لمحتوى تعليمي يكون على حسب المشكلة التي يعاني منها المتعلم، وعلى مقاييس محددة لاختيار المتعلمين المعنيين بحصة المعالجة البيداغوجية كما هو الحال للبند 25 المتضمن. نصّ الإصلاح التربوي الجديد على المقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية، فالمعايير التي تحدد المشكلات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمين سواء كانت كبيرة أو معقدة لا يتم علاجها إلا بتحديد الفئة المعنية بنشاط المعالجة البيداغوجية، التي تشخص حسب الوضعية، إنَّ هذه الخصائص التي تجعل من المعلم المسؤول على نجاح التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل، فهو الذي يعمل على عملية التركيز والمساعدة لهم في الفصول الدراسية، وخاصة حصة المعالجة البيداغوجية لأنَّه الأقرب من هذه الفئة، فهو الذي يدير الأعمال والأنشطة التعليمية مع المجموعة التعليمية والذي يقدم نظرة جديدة للمتعلمين الذين يعانون عجزا أو نقصا خلال تعلمهم (Ann.floot.2010). كما أنَّ الإصلاح التربوي لم يعمم حصص المعالجة لكل المواد وإنما خصص للمواد الاساسية فقط وأهمل المواد الأخرى وفي المقاربة بالكفاءات نجد أن العملية التعليمية تحتاج لكل المواد باعتبارها مكملة لبعضها البعض وهذا ما لاحظناه قي البند 26 والمتضمن نصّ الإصلاح التربوي الجديد على تصميم حصص المعالجة البيداغوجية لكل المواد وقدرت نسبة المعلمين حول هذا البند 52% لاستجابات المعلمين غير الموافقين ويرون أنَّ الإصلاح الجديد تضمن ثلاث مواد اللغة العربية، الرياضيات،اللغة الأجنبية. يستدركها المتعلم خلال الحصص المعالجة وأهمل جميع المواد حيث جاءت المراسلة رقم 08/02/71 المؤرخة في 03-06-2008 عن مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية المنظمة لموضوع تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي

والمتوسط حيث نصّ في الفقرة الخامسة الموضوع المعالجة التربوية الذي نصّه، لقد خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التقرير حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة في مواد اللغة الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي وهي اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات." وهذا ما يدلُّ على أنَّ الإصلاح التربوي يتنافى مع بيداغوجيا الكفاءات، كما أنَّ الإصلاح التربوي لم ينص على طرق واستراتيجيات محدودة لتكفل بالمتعلمين الذين يجدون صعوبات التعلم أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وهذا ما أكدته نسبة استجابات الأساتذة حيث قدرت بـ: 54% غير الموافق على سياسة الإصلاح التربوي الحالي والذي يخص الطرق المحدد لحصة المعالجة فالإصلاح التربوي لا يعتمد على استراتجيات تحليل المهمات وهي مراقبة الأخطاء التي يقع فيها التلميذ، وتحيد الأهداف الخاصة لكل خطأ، وبدأ حصة المعالجة البيداغوجية بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة وتحديد نوع المعزز المستخدم منذ إتقان المهارات الفرعية وتجزئة المهمة الى وحدات صغيرة.(**جــدوع ،2010)**

كما أنَّها لا تعتمد على استراتيجيات التدريب القائم على العمليات النفسية ، واستراتيجيات زيادة الدافعية واستراتيجيات تعديل السلوك المعرفي، واستراتيجية التعليم الذاتي واستراتيجيات المواد التدريبية،فالإصلاح التربوي لم ينص على مناهج محدودة تخص ذوي التحصيل الضعيف، وهذا ما وجدناه في البند 28 حيث قدرت نسبة استجابات المعلمين بـ: 56% غير الموافقين على أنَّ الإصلاح التربوي نصّ على مناهج محدودة تخص ذوي التحصيل الضعيف حيث قدر أيضا المتوسط الحسابي لهذا البند بـ: 2.31 فهي قيمة عالية مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ:3، فالتعليم الذي يعاني من ضعف التحصيل يحتاج الى مناهج خاصة تساعده على اكتساب التعليمات والمعرفة بشكل أفضل حيث تكون هذه المناهج مدروسة علميا ومقننة حسب الفروق الفردية ونوعية المشكل التي تعاني منه،كما أنَّ المعلم يجب أن يعتمد على وسائل تعليمية حديثة التي تعتبر حجر الزاوية بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية وهي وسائل تعمل على تبسيط المواد المقررة وتكييفها لتتماشى مع قدرات المتعلمين

والمتباينة من حيث الفهم– سعة الاستيعاب– سرعة الاستجابة– دقة التوظيف إما توظيفا تعليميا أو توظيفا إبداعيا يخالف المألوف.(**عباد،2011**)

فالإصلاح التربوي الحالي(المقاربة بالكفاءات) يخلو من هذه الوسائل التعليمية، حيث يحتوي على الكتاب المدرسي، السبورة، كراسة المعالجة، ولا يوجد لأي وسيلة من الوسائل التعليمية الحديثة يعتمدها المعلم للفئة المستهدفة والمعنية بحصة المعالجة وهذا ما أثبتته نتائج استجابات المعلمين حول البند 29 والمتضمن توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد(بيداغوجيا بالكفاءات) حيث قدر المتوسط الحسابي للبند ذاته بـ: 1.77 وهو ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ:3 كما أنَّ نسبه استجابات المعلمين غير الموافقين على البند قدرت بـ: 76% حيث يرون عكس ذلك وأن الإصلاح التربوي لم يوفر وسائل تعليمية حديثة تخصّ فئة المتعلمين الذين يعانون من مشاكل تعليمية، أما بالنسبة للبند رقم 30 المتضمن توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي(استراتيجية المقاربة بالكفاءات) حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 1.87 وهي قيمة ضعيفة مقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ: 3 حيث نجد أن المعلم هو الذي يقوم بالعملية التعليمية التعلمية للفئة المستهدفة والمعنية بالمعالجة من ملمح الدخول الى ملمح الخروج أي من بداية الدراسة إلى نهايتها ولا تقدم له المساعدة من طرف الفريق التربوي(المدير، المفتش البيداغوجي، الأساتذة الزملاء الأخصائي النفساني والتربوي،...) فهو الذي يقوم بعملية التشخيص، إدارة الصف، التوجيه، المعالجة،... كما أثبتت النسب المئوية على ذلك حيث قدرت نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بـ:86% على أنَّه توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعده على مواجهة مشكلات تربوي لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي(المقاربة بالكفاءات) كما أنَّ المفاهيم، والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد الخاص بالمعالجة البيداغوجية مشابهة لبيداغوجيا الأهداف من ناحية المحتوى والأهداف والوسائل التعليمية

والتقويم والكفاءات المستهدفة، والمعالجة التربوية، والمعالجة. حيث أثبتت نتائج البند 31 على أنَّ المعلمين يرون أنَّ المفاهيم والمصطلحات وفق المقاربة بالكفاءات متشابهة لبيداغوجيا الأهداف، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 2.17 ومقارنة بالمتوسط الفرضي المقدر بـ: 3 نجده ضعيفا، وبالنسبة لاستجابات المعلمين غير الموافقين فقدرت نسبهم بـ:56%على أنَّ المصطلحات والمفاهيم المعتمدة وفق المقاربة بالكفاءات مشابهة لبيداغوجيا الأهداف، كما أنَّ الإصلاح التربوي الحالي لم يوفر أقساما مكيفة للتعلم الفردي غرفة المصادر للفئة التي تعاني من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية فالمعلم يطبق حصة المعالجة البيداغوجية داخل القسم العادي وفي نفس البيئة الفيزيقية المعتاد عليها وهذا ما يدل على أنَّ المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية ونفسية وأكاديمية داخل الغرفة الصفية لم يراع من الناحية التربوية والتعليمية والنفسية ولم تكن هناك إصلاحات مسّت هذه الجوانب التي يستفيد منها المتعلم الذي يعاني من ضعف التحصيل خلال تعلمه. إنَّ ما يمكن قوله من خلال مناقشة نتائج استجابات المعلمين، نجد أنهم لا يرون أنَّ هناك إصلاح تربوي تقتضيه استراتيجية المقاربة بالكفاءات الخاصة بحصة المعالجة البيداغوجية، وهذا ما يثبت تحقق الفرضية الجزئية الثالثة:**لا يوجد إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**

2– 4– **عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:** نصت الفرضية الجزئية الرابعة على :"**أن محور العملية التعليمية أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات**". من خلال تحليل نتائج اختبار الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية، الذي أثبتت أنَّ هناك فروق بين استجابات المعلمين على بنود الفرضية الرابعة، وإذا ما لاحظنا نتائج البنود المدرجة في محور الرابع والمتضمن: محوريه العملية التعليمية من البند الخامس والثلاثين الى البند السابع والأربعين (35–47) نجد أن محور العملية التعليمية أثناء تسير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ: 45.60. ومقارنة بالمتوسط الفرضي الذي يقدر بـ: 39 نجده عال وهذا دليل على أنَّ

محور العملية التعليمية خلال حصة المعالجة مرتكزة على المعلمين وفق المقاربة بالكفاءات فالمتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية داخل الغرفة الصفية لا يمكنه أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات وهذا لعدم معرفته للمشكلة التي يعاني منها أو أنَّ هناك عاملا نفسيا يعاني منه أو عدم قدرته المهارية التي تجعل منه لا يدرك العمل الذي يقوم به، وهذا ما أثبتته نتائج البند 35 والمتضمن بإمكان المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية حيث قدّر المتوسط الحسابي للبند بـ:1,79 ومقارنة بالقيمة الاختبارية المقدرة بـ:3 نستنتج أنَّ هذه القيمة ضعيفة جدا، وإذا ما ناقشنا على النسب المئوية نجد أن نسبة63% من استجابات المعلمين يرون عكس ذلك بحيث يرى المعلمون أنَّ المتعلم غير قادر على أن يدير حصة المعالجة فالمعلم يعمل جاهدا على توصيل المعلومة أو المعرفة للمتعلم أثناء حصة المعالجة بإعادة شرح الدّرس بالشكل التفصيلي ثم يلجأ إلى التطبيقات بشكل تلقيني ويعطي أسئلة للمتعلمين حول الموضوع أو المفاهيم التي يجدون فيها صعوبة، وهذا ما أكد في البند36 حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي بـ: 4,02 مقارنة بالمتوسط الفرضي الذي قدرت قيمته بـ: 3 نجده عال مما يعني أنَّ المعلم يعيد شرح الدّرس ويعطي أسئلة حول الموضوع أو المفاهيم التي يجدون فيها صعوبة، وهذا ما هو موضح في البند 39 الذي قدر متوسطه الحسابي بـ:3,81 ومقارنة بالمتوسط الفرضي نجده ضعيف وهذا ما أكَّدته نسبة استجابة المعلمين الموافقين والمقدرة بـ:70% كما يقوم أيضا بتعديل أجوبة المتعلمين الذين لا يجدون إجابة أو تكون الإجابة غير صحيحة، حيث قدرت نسبة استجابات المعلمين الموافقين بـ:80%، أما فيما يخص البند 38 والذي قدرت نسبة استجابات المعلمين الموافقين بـ:74% ويرون أنَّ المعلم يعمل على تدريبات على الدّرس المعالج. كي يكون المتعلم مستعدا للقيام والشروع في الدَّرس وهذا ما يسمى بمرحلة الانطلاق، أما أذا صادف المتعلم مشكل أثناء الإجابة فإن المعلم يدعمه بالإجابة الصحيحة جزئيا أثناء شرح المتعلم حيث قدرت نسبة استجابات المعلمين غير الموافقين بـ:62% على أنَّ المعلم لا يعطي الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلم

الذي يعاني من ضعف التحصيل أثناء شرح المتعلم، بحيث يسعى المعلم جاهدا على تقديم المساعدة التربوية والنفسية والترفيهية والتحضيرية للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل خلال حصة المعالجة، كما يساهم المعلم في بناء التعلمات للوضعية التعليمية أثناء حصة المعالجة لذوي ضعف التحصيل بحيث يرى أنَّ المتعلم لا يستطيع القيام بالنشاطات التعليمية لوحده إلا بمساعدة المعلم فهو يعتمد عليه من أجل تخطي المشاكل التعليمية التي لا يستطيع أن يقيّم أداءه فيها أثناء حصة المعالجة، فالمعلم هو الذي يقيّم انجاز المتعلم خلال النشاط التعليمي في كل مرحلة، وهو الذي يساعده في أنجاز النشاط الذاتي.

وكمحصلة لما سبق يمكن القول أنَّ المتعلم لا يدير حصة المعالجة البيداغوجية وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات، وعاتقها يرجع للمعلم، وهذا ما يثبت تحقق الفرضية الجزئية الرابعة: **أنَّ محور العملية التعليمية أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات.**

من خلال ما ناقشناه من نتائج الدراسة حول الفرضيات، واستنتاجا ما توصلنا إليه، يتبين لنا أنَّ هناك توافق وارتباط بين الفرضيات من خلال النتائج المتحصل عليها حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R » بين الفرضيتين الأولى والثانية:"0,881" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة88,1 %وتدل على الارتباط الوثيق بين التكوين والتطبيق فالمعلم لا يتلقى تكوينا كافيا وفي الغالب قد لا يتعدى حتى المتوسط، لا يمكنه بالضرورة أن يطبق المعالجة البيداغوجية ولو بالحد الأدنى لها. أما بالنسبة للفرضية الأولى والثالثة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R »: "**0,741 " وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة74,1 %وتدلُّ على الارتباط الوثيق بين التكوين والإصلاحات التربوية فالمعلم الذي لا يتلقى تكوينا فعّالاً ويصل دون المتوسط، حتما يرجع الى عدم وجود إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية

وفق المقاربة بالكفاءات. أما فيما يخص الفرضية الأولى والرابعة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R »:"**0,568" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية وبنسبة 56,8 %وتدل على الارتباط الوثيق بين التكوين ومحور العملية التعليمية أثناء حصة المعالجة . فالمعلم الذي لم يتلقى تكوينا حول خصائص المتعلم وفق المقاربة بالكفاءات، وما هو دوره داخل الغرفة الصفية، وما هي الاستراتيجيات والطرائق الذي يعتمدها، فحتما لا يدرك محورية العملية التعليمية. أما بالنسبة للفرضية الثانية والثالثة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R »: "**0,637" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أن قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 63,7 %، مما يدل على أنَّ هناك ارتباط وثيق بين التطبيق والإصلاح التربوي فالإصلاح التربوي إن لم يكن مدروسا علميا وغير مقنن ومكيف وفق الثوابت والمؤشرات وإمكانيات وقدرات المتعلم والوسائل التعليمية الإيضاحية الحديثة،لا يُمكن المعلم من تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية. وفيما يخص الفرضية الثانية والرابعة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R »: "**0,655 " وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 65,5 % ، ويدل على أنّ هناك ارتباط وثيق بين تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات ومحور العملية التعليمية التعلمية . فالمعلم حينما يجد صعوبة أو عدم إدراكه في تطبيق استراتيجية التدريس بالكفاءات حسب ما تتطلبه حصة المعالجة البيداغوجية، يستلزم عدم إدراكه لمحورية العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات. أما بالنسبة للفرضية الثالثة والرابعة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون « R »: "**0,901" وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية 199 أي أنَّ قيمة الارتباط عالية جدا وبنسبة 90,1 % وتدل على الارتباط الوثيق بين الإصلاح التربوي ومحور العملية التعليمية التعلمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وما تقتضيه استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. فالإصلاح التربوي الذي لم يوضح استراتيجية

التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية، من خلال توضيح المفاهيم والمصطلحات وكيفية التكوين والتأهيل والتطبيق الجيد الذي يستفيد منه المعلمين حول الفئة المستهدفة فحتما يستلزم على أنَّ محور العملية التعليمية التعلمية تكون على عاتق المعلم لا على المتعلم.

3 - استنتــاج عــام :

بعد عرض النتائج المتعلقة بكل فرضيات الدراسة وتحليل البيانات ومناقشتها وإعطائها تفسيرات قصد فهم ما توصلت إليه النتائج يمكننا أن نلخص في الأخير النتيجة العامة للدراسة مفادها أنه:

- لا يوجد برامج تكوينية للمعلمين تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- لا يوجد تطبيق للمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- لا يوجد إصلاح تربوي مسّ استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- محور العملية التعليمية التعلمية أثناء تسيير حصة المعالجة البيداغوجية هو المعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

الاقتـــراحات:

في ضوء النتائج الذي توصلت إليها الدراسة، تسنّ للطالب الباحث مجموعة من الاقتراحات لنجاح عملية المعالجة البيداغوجية يستفيد منها المتعلم الذي يعاني من ضعف التحصيل، ويتحكم فيها المعلم ويسيّرها بأي مقاربة تعتمدها المدرسة الجزائرية:

1 - تكوين وتأهيل أساتذة التعليم الابتدائي حول حصة المعالجة البيداغوجية حيث يمسّ هذا التكوين الجوانب التالية:

أ- إستــراتيجية التـــدريـــس :

* استراتيجية تحليل المهمات.

* استراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية .

* استراتيجية زيادة الدافعية .

* استراتيجية تعديل السلوك المعرفي.

* استراتيجية التعليم الذاتي .

* استراتيجية العلاج .

* استراتيجية المواد التدريسية .

ب – تقنيات تنظيم حصة المعالجة البيداغوجية:

* مرحلة الكشف وهي عملية تهدف إلى تحديد التلاميذ الذين قد يحتاجون مدرسية داعمة إضافية بسب وجود مؤشرات غير مطمئنة حول نموهم وتعلمهم وقد يغطي الكشف الوضع الصحي العام للتلميذ وقدراته الحسية(السمعية،البصرية)وقدراته التعليمية ونموه (الحركي،اللغوي،الاجتماعي،المعرفي،...). ويتم الكشف باستخدام اختبارات وأدوات خاصة

متنوعة، وإذ بينت المعلومات التي تمّ جمعها أنّ لدى التلميذ مشكلات أو صعوبات معينة يقوم المعلم أو الفريق التربوي تنفيذ الإجراءات الممكنة لتعليم التلميذ الذي يعاني من ضعف التحصيل.

* كيفية تحضير البيئة الفيزيقية .

* كيفية استخدام الوسائل التعليمية .

* كيفية تحضير المعلم .

* كيفية مساعدة المتعلم الذي تواجهه مشكلات تعليمية .

* كيفية عملية الدمج .

* كيفية المراقبة والملاحظة .

2 – منظومة تربوية قائمة على إجراءات تشريعية ومادية تمسّ المعالجة البيداغوجية والمتمثلة فيما يلي :

– تحديد مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة.

– مراعاة المحتوى التعليمي.

– تفعيل الفريق التربوي من اجل المساعدة التربوية .

– تعميم حصص المعالجة لكل المواد .

– توضيح المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد من أجل إدراكه معرفيا وتمييزه عن البيداغوجيات السابقة.

– توفير وسائل تعليمية خاصة بالمتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية .

– مراعاة فئة المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية .

- إتاحة فرص التكوين للتزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات المتعلمين الذين يعانون من ضعف التحصيل .

- تحديد طرق ومناهج محددة في تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية .

- توفير بيئة فيزيقية للمتعلمين الذين يعانون من مشاكل تربوية وتعليمية(أقسام مكيفة، غرف المصادر،....) .

- توفير سندات تربوية ودليل منهجي (نظري،تطبيقي) خاص بالفئة المستهدفة حول المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

- تأهيل وتكوين المفتش البيداغوجي حول المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.

خــاتمــة:

تتميز أهمية هذه الدراسة في توضيح إبراز هدف استراتيجية المعالجة البيداغوجية وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات. وباعتبارها التربية الثانية التي تساهم في تقويم العملية التعليمية التعلمية للمتعلمين الذين يعانون من مشاكل تربوية، سلوكية صفية، أدائية مهارية أكاديمية تعليمية،... كما تساهم أيضا في اكتساب المعرفة والكفاءة واستيعاب محتوى المادة المدروسة ،وتمكن الفئة المستهدفة من التعلم والرفع من المردودية التحصيلية، وتنمية الاستعدادات والقدرات التي من شأنها تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين التي تتفاوت في قدراتهم(الفروق الفردية)، ومن ثم دمجه داخل الغرفة الصفية مع زملائه العاديين .

فالمعالجة البيداغوجية وجدت لتعديل وتدارك الضعف والنقص الذي يعاني منه ضعاف التحصيل، الناجم عن الفروق الفردية والظروف الاجتماعية والبيئية المدرسية، والرفع من مستوى المتعلم في جميع المستويات، والحد من مختلف تعثرات المتعلم وعوائقه، سواء كان على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحسي حركي.

فبالرغم من أهمية حصص المعالجة البيداغوجية، فالمتعلم ينظر على أنها عبئ وعقاب مقارنة بزملائه الآخرين، والمعلم ينظر إليها بأنها مضيعة للوقت، حيث يحرص على الفئة المتفوقة والمتوسطة بحيث تقدم لهذه الأخيرة الدّعم التربوي على حساب فئة الضعاف والذين يعانون من مشاكل تربوية وتعليمية، وهذا من أجل تحقيق نسبة نجاح مرضية يغطي بها نتائج التحصيل الدراسي لصفه.

إن النظر لإستراتيجية المعالجة البيداغوجية في وقتنا الحالي ما هي إلا ترقيع لمعارف المتعلمين متناسيا على أنها تربية ثانية ونشاط تربوي لها حجمها الساعي يستفيد منه المتعلمين الذين يعانون من عجز وصعوبات وتأخر، مما لا يسمح لهم بتأدية وإكمال البرنامج الدراسي المقرر.

كما أن الإصلاحات الحالية التي تعتمد استراتيجية تدريس المقاربة بالكفاءات، لم توفر الشروط والأهداف والإستراتيجيات والبيئة الفيزيقية، وكذلك لم تعتمد تكوينا خاصا يؤهل الأساتذة من أجل تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات ،كما أن هناك تقصير على مستوى الهيئة الوصية القائمة على التربية والتعليم، من أجل توفير وسائل تعليمية توضيحية خاصة للفئة التي تعاني من مشاكل تربوية تعليمية، وكذلك افتقار لإستراتيجيات وطرق ومناهج محددة يعتمدها المعلم داخل الغرفة الصفية أو أقسام مخصصة للفئة المستهدفة التي تستفيد من حصة المعالجة.

ويجدر هنا أن ننوه في الختام الى ما توصلنا إليه من خلال هذه الدراسة الى أن المعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي لم تلق الاهتمام على المستوى التسيير وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة،حيث تكون هذه الدراسة نقطة البداية للدّارسين والباحثين حول الشروع لإنجاز دراسات تولي اهتماماتها للمعالجة البيداغوجية في الإصلاحات التربوية المستقبلية.

قائمة المراجع

قائمـة المراجـع :

قائمـة المراجع باللغـة العربيـة :

1-أبورياش حسين، زهرية عبدالحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

2-أبوخطب فؤاد وآخرون، تقويم برامج كليات اعداد المعلم في مصر، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوية، القاهرة ،1996 .

3-أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،مطبعة الشهاب،باتنة، الجزائر،2007.

4-أحمد يعقوب النور،علم النفس التربوي، دار الجنايدية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

5-أحمد عبدالكريم حمزة، محمد أحمد خطاب، تعليم الطفل بطئ التعلم، دار الثقافة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008 .

6-إيهاب البيلاوي، أشرف محمد عبد الحميد، الإرشاد النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005.

7-إيمان عباسي علي، هناء رجب حسن، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009.

8-أمل عبدالعزيز محمود، الأداء القاموس العربي الشامل، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1997.

09-أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى، 2005 .

10-بنجامين بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد الخوالدة، مكتبة الهلال، بيروت، 2008 .

11-بربارة ماتيروا وآخرون، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة حسين عبداللطيف بعارة، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002 .

12-بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، الكويت، الطبعة الأولى، 2000 .

13-هادية مشعان ربيع، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008 .

14-هلموت بينيش، هومن بارون، أطلس علم النفس، ترجمة أنطوان، الهاشم، المكتبة الشرقية، بيروت، الطبعة الأولى، 2003 .

15-وزارة التربية الوطنية، التعليم الثانوي العام، الاستدراك والدعم في التعليم، الجزائر، 1996 .

16-وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان الأردن، 2005 .

17-حاجي فريد، ببيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005 .

18-حاجي فريد ، المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجيه ، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد17 ،الجزائر،2005 .

19-حاجي فريد ، الكفاءة دليل مرجعي، م. و. و. ت، الجزائر،العدد 18 ،2002.

20-حامد عبدالسلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1997 .

21-حلومة بوسعدة، المقاربة بالكفاءات في الوسط المدرسي التونسي ، م. ع. ت. ت، الجزء الأول، تونس، 2003 .

22–حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003 .

23–يحي محمود نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.

24–كامل محمد عويضة، رحلة في علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ، 1997 .

25 – كمال عبدالحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى،2003 .

26– لبصيص خالد، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004 .

27 – ماجد السيد عبيد، مدخل إلى التربية الخاصة، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان ،الطبعة الأولى، 2009 .

28 – مجد الدين خيري، علم الاجتماع الموضوع والمنهج، دار المجدلاوي، عمان، الطبعة الأولى، 1999.

29 – محمد آيت موحي وآخرون، الأهداف التربوية بين بيداغوجية المشكلات، دار طبع الكتاب الوطني، المغرب، 1990 .

30 – محمد السيد، دراسات في الصحة النفسية المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي الهوية، دار قباء للنشر والتوزيع، الجزء الثاني، 1998 .

31 – محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، دار الطبع مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2003 .

32 – محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006.

33 – محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، الإصدار الثاني، 2009.

34 – محمد زيان عمر، البحث العلمي لمناهجه وتقنياته، دار الشروق العربي، جده، السعودية، الطبعة الثانية، 1983.

35 – محمد حسن العمايرة، أصول التربية، دار المسيرة، عمان، 1999.

36 – محمد عبدالمؤمن حسين، مشكلات الطفل النفسية، دار الفكر الجامعي، الازاربطة، بدون طبعة.

37 – محمد فرحان القضاة، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

38 – محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، الجزائر، 2002.

39 – محمد الصالح حثروبي، مدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الطبع الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002 .

40– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012 .

41 – محمد الصدوقي، المفيد في التربية، المملكة المغربية، دون سنة.

42 – مجموعة من الأساتذة، قراءات في طرائق التدريس، مطابع قرفي، باتنة، 1994 .

43 – محمود أحمد، عبدالكريم الحاج، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفيفة المفهوم التشخيص العلاج، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2010 .

44 – محمود زايد ملكاوي، عاكف عبدالله الخطيب، الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، الطبعة الأولى، 2012.

45 – محمود سعيد عمران، منهج البحث التاريخي ومصادر العصور الوسطى، دار المعرفة الجامعية، 2006.

46 – مصطفى عشوي، مدخل الى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1994.

47 – مروان أبو جريج، سمير أبو مغلي، المدخل الى علم النفس التربوي، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2004 .

48 – منى الحديدي، جمال الخطيب، استراتيجية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2005 .

49 – سامي محمد ملحم ،صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2002.

50 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، المفهوم، التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2003 .

51 – سيد محمد خير الله، ممدوح عبدالمنعم الكافي، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة، بيروت، الطبعة الأولى، 1996 .

52 – سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهظة العربية، بيروت .

53 – سمير أحمد السيد، مصطلحات علم الاجتماع، مكتبة الشتوي، السعودية، 1997 .

54 – سعيد أسماعيل علي، نشأة الفكر التربوي وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، 2002 .

55 – سعيد حسني العزة، المدخل إلى التربية الخاصة، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002 .

56 – عباد مسعود، محمد بن يحي، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ، م. و. ت. م.ت، الجزائر، 2006 .

57 – عباد مسعود، استراتيجيات التدريس، ترويض للعقول وتوليد للتعلم، دار نور الكتاب، الجزائر، الطبعة الأولى، 2015.

58 – عبدالباسط متولي خضر، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب، مصر، 2005.

59 – عبدالهادي الجوهري، قاموس علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1994 .

60 – عبد الهادي الجوهري، قاموس علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثالثة، 1998.

61 – عبدالحافظ محمد جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التدريس، دار البداية عمان، الأردن، 2006.

62 – عبدالله الرشدان، نعيم جعنيني، إلى مدخل الى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، الطبعة الثانية، 2002.

63 – عبدالله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الشعاع للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1996 .

64 – عبداللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005 .

65 – عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 1983 .

66 – عبدالمجيد نشواتي،علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة، 1998.

67 – عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة، 2003.

68 – عبدالمجيد عدس، أساسيات علم النفس التربوي، جار جون وايلي، انجلترا، الطبعة الأولى،1984 .

69 – عبدالمنعم الميلاوي، أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004 .

70 – عبدالقادر أمير، اسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، د.و.ت.ت، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.

71 – عبدالرزاق الصالحين الطشاني، طرق التدريس العامة، دار الكتب الوطنية، بنغازي، لبنان، الطبعة الأولى، 1998.

72 – عبدالرحمان عبدالسلام الجامل، طرق التدريس العامة ومهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2000 .

73 – عبدالرحمان عدس، يوسف القطامي، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة،2008 .

74 – عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2011 .

75 – عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،2005 .

76 – عزيمة سلامة خاطر، المناهج، مفهومها. أسسها. تنظيمها.تقويمها. وتطويرها، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، الطبعة الأولى، 2002.

77 – علي محمد كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2003.

78 – علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

79 – عماد عبدالرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2012.

80 – عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبة التعلم، مكتبة المجتمع العربي، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2006.

81 – عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

82 – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

83 – فايزة مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2003.

84 – فاروق شوقي البوهي، التخطيط التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

85 – فورست براكي وآخرون، فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة ميسون يونس، طالب السيد سليمان، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات،2004.

86 – فؤاد حسن أبوالهجاء، أساسيات التدريس ومهاراته والطرق العامة، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2001.

87 – فؤاد محمد أبوسالم، رعاية المتأخرين دراسيا، معهد الإدارة العامة، السعودية، د.س.

88 –فيصل محمد،خيري الزراد، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، سوريا، 1988.

89–صلاح الدين محمود علام، علم النفس التربوي، دارالفكر، الأردن، 2010.

90 – صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر،عنابه، 2008 .

91–قاسم قادة،دليل المعلم نشاط المعالجة التربوية،البيان للطباعة والنشر،تيارت،2009 .

92 – قحطان أحمد الظاهر،صعوبات التعلم، دار وائل،الأردن، الطبعة الثانية، 2008 .

93 – ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنييم، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة الرابعة، 2004.

94 – ربيع محمد، طارق عبدالرؤوف عامر، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن،2008.

95 – رحيمو بخات وآخرون، المقاربة والبيداغوجيات الحديثة، المغرب،2006 .

96 – رحبم يونس، كرو العزاوي، المناهج وطرق التدريس، دار دبلة، الأردن، 2009.

97 – رشيد آيت عبدالسلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، 2005.

98 – ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، دار البداية، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

99 – شادية أحمد التل، علم النفس التربوي في الإسلام، دار النفائس، الأردن،2005.

100 – شبل البدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1993.

101 – شربل موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، دار الحكمة، الموصل، العراق، الطبعة الأولى، 1986 .

102 –توفيق احمد مرعي،طرق التدريس العامة، دار المسير،عمان ،الأردن، 2002.

103 – تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة ،عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2003 .

104 – تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبدالعزيز، مقدمة التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة، 2007.

105 – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، الجزائر،2005.

قائمة المجلات الوطنية والدولية:

106– أنوار محمود علي، دور التربية في التغيير الاجتماعي، مجلة كلية العلوم الإسلامية ،الموصل، المجلد السادس، العدد 12، 2012 .

107 – بلحسين رحوي آسيا، تكوين المعلمين،الواقع والآفاق، مجلة التربية والصحة النفسية، العدد الرابع، جامعة الجزائر02، 2011 .2012 .

108 – محمد ربايعي، دراسات في البيداغوجية السلوكية، مجلة أبحاث اليرموك، العدد الرابع، 1984.

109 – مخلوف بلحسين، البيداغوجية بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، البليدة، العدد 12، 2015 .

110 – لكحل لخضر، إصلاحات المنظومة التربوية بين البعد التاريخي وتحديات العولمة، مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر، 2007 .

111 – نورالدين زمام وآخرون، تقنية دروس الدَّعم بين قانون الرسميات والواقع العلمي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر.

قائمة الرسائل الجامعية:

112 – أحمد بوجعطاط، فعالية استعمال أسلوب المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية لدى المربي الطالب، رسالة دكتوراه،الجزائر، 2009.

113 – محمد عرفات جخراب، تقويم مناهج التاريخ للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف كارثهـول للأهداف الوجدانية، رسالة دكتوراه،الجزائر، 2003 .

115 – عبدالعزيز بوسالم، دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثامنة أساسي في مادة العلوم الطبيعية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر،1999 .

116 – بن نابي نصيرة، واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، الجزائر، 2009 .

117 – عبدالرحمان بلعروسي، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالأهداف، رسالة ماجستير،2001.

118 – فاروق طباع، تقويم التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، الجزائر، 2010.

119 – خلوة لزهرى، مقارنة مقاربة للتدريس بين الأهداف والكفاءات، رسالة ماجستير، الجزائر، 2005.

قائمة المواقع الالكترونية :

120 – جميل حمداوي، الدّعم التربوي، شبكة الألوكة،www,alukah.net

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

121- Agnès cavet , le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service , I. n . r . p ,France ,2OO6.

122 - Andre Guiller , développer les compétences , ESF éditeurs 2eme édition ,paris.

123- Anne Floor , la remédiation oui mais pas n'importe comment ,analyse , u.f.a.p.e.c, Bruxelles ,2010.

124 - Elisabeth Guigou ; guide de l'accompagnement a la scolarité. Sans année .

125 - Gerod Scallon , l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences , canada , 1eme édition , 2004.

126 - Jallal amamar ,repères pour l'accompagnement à la scolarité en centre social , f. c . s. s , paris , 2011.

127 - Jean-Michel, quelle organisation pour le soutien centre d'analyse stratégique ,2013.

128 - Jerry poctzar, la définition des objectifs pédagogiques , 2ed.

129 - Jerome Bruner ,le développement de l'enfant savoir-faire avoir-dire , 2eme édition , France ,1991.

130- – madeleine .grawitz.. méthodes des sciences sociales . paris . 10e édition .1996.

131 – Renald Legendre , Dichonnaire de l'éducation , paris , 1998.

132– Shams Ahrenbeck et jean–jacques Ducret, évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association reliance, s .r . e, Geneve, 2009.

133– Xavier Rogiers , une pédagogie de l'intégration , 2eme édition ,de Boeck université ,2000.

134– Xavier Rogiers, l'école et l'évaluation , de Boeck Bruxelles , 2004.

الملاحق

جامـعة الجـزائر02

أبوالقاسم سعدالله

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

استبيـــــــــــان

السلام عليك أخي الأستاذ أختي الأستاذة

في ظل التغيرات التربوية التي شاهدتها المنظومة التربوية بإتباع المقاربة بالكفاءات كمنهج أو طريقة تختلف عن سابقتها، ارتأينا إلا وأن يكون موضوع بحثنا يدور حول المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين، والتي مست فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذين درسوا بكلا المقاربتين (الأهداف، الكفاءات).

حيث قمنا ببناء استبيان يتضمن مجموعة من الأسئلة لا تخرج عن نطاق التدريس لغرض انجاز بحث علمي لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي.

لذا نرجو منكم المساهمة في انجازه عن طريق الإجابة على جميع فقراته بدقة وعناية .

ولكـــم جزيـــل الشكـر والتقديـر على تعاونكـم .

التعليمــات

- الرجاء وضع علامة (+) أمامه الإجابة المناسبة

العدد	البنود	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	تلقيت تكوينا خاصا حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
02	لم أتلقى تكوينا أثناء الندوات التربوية تخص المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
03	لا يختلف تطبيقك لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات عما كان في المقاربة بالأهداف.					
04	أتعتقد أن التكوين و الندوات التربوية التي تلقيتها حول حصة المعالجة البيداغوجية وفق التدريس بالكفاءات تختلف عن المقاربة بالأهداف .					
05	يغلب على التكوين الجانب التطبيقي لحصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات					
06	أادني التكوين في تعلم طرائق تدريسية خاصة بالمعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات					
07	حصة المعالجة البيداغوجية تعنيها الزيارات التفتيشية من أجل التوجيه.					
08	أمتلك كفايات تدريسية من خلال تكويني حول تشخيص ذوي ضعف التحصيل وفق المقاربة بالكفاءات.					
09	توجد سندات بيداغوجية تساعدك على مواجهة أي مشكل أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات .					
10	لا يمكنني التحكم و تنفيذ حصة المعالجة البيداغوجية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.					
11	بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أصبحت أصوغ أهدافا واضحة قابلة للملاحظة و القياس .					
12	أثناء حصة المعالجة البيداغوجية أقدم دروسا مستقلة عن المقررات الدراسية					
13	أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على حل المشكلات لذوي الفئة التي تعاني من ضعف التحصيل فقط					
14	أعتمد على وضعيات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية تكون مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض التعلمات الأساسية.					
15	أعتمد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية على طريقة التعلم بالمشروع وفق المقاربة بالكفاءات.					
16	أعتمد تطبيق طريقة التعلم التعاوني أثناء حصة المعالجة وفق المقاربة بالكفاءات .					
17	غالبا ما ألجأ الى التعلم الفردي للفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات .					
18	أجد صعوبة في تقويم الأهداف المعرفية أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
19	أجد صعوبة في تقييم المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية					
20	هناك فرق بين المقاربتين من ناحية الأنشطة و التقويم أثناء تطبيق حصة المعالجة البيداغوجية					
21	أرى أن هناك منهجية جديدة للمعالجة البيداغوجية تتفق مع المقاربة بالكفاءات					
22	أتاح لي الإصلاح التربوي فرصة التكوين و التزود بخبرة جديدة لمواجهة مشكلات التلاميذ الذين يعانون من ضعف التحصيل . "					

23	أعتقد أن الإصلاح التربوي الجديد لحصة المعالجة البيداغوجية هو إصلاح من ناحية التوقيت					
24	راعت الإصلاحات التربوية الحالية المحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم الذي يعاني من مشاكل تربوية في حصص المعالجة البيداغوجية					
25	نصَّ الإصلاح التربوي الجديد على مقاييس محددة لاختيار المتعلمين لحصة المعالجة البيداغوجية					
26	نصَّ الإصلاحات التربوية الجديدة على تعميم حصص المعالجة لكل المواد					
27	نص الإصلاح التربوي على طرق محددة في تطبيق المعالجة البيداغوجية.					
28	نصَ الإصلاح التربوي الجديد على مناهج محددة تخص ذوي التحصيل الضعيف.					
29	توجد وسائل تعليمية خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد .					
30	توجد مساندة تربوية من الفريق التربوي يساعدك على مواجهة مشكلات تربوية لفئة التلاميذ من ذوي ضعف التحصيل معتمدة في الإصلاح التربوي الحالي					
31	المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في الإصلاح التربوي الجديد أثناء حصة المعالجة البيداغوجية ليست مشابهة لبيداغوجيا الأهداف.					
32	وفر الإصلاح التربوي الجديد أقساما مكيفة للتعليم الفردي لذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية .					
33	وفَّر الإصلاح التربوي الحالي غرفة المصادر لفئة المتعلمين من ذوي التحصيل الضعيف داخل المؤسسة التربوية .					
34	راع الإصلاح التربوي الجديد فئات المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية.					
35	بإمكان المتعلم الذي يعاني من مشاكل تعليمية أن يدير حصة المعالجة البيداغوجية.					
36	أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لا أعيد شرح الدَّرس المستدرك للفئة التي تعاني من ضعف التحصيل.					
37	أقَوّم أجوبة التلاميذ أثناء حصة المعالجة البيداغوجية.					
38	أعطي بعض التدريبات على الدرس المستدرك أثناء حصة المعالجة البيداغوجية.					
39	أقُوم بسؤال المتعلم على الأشياء التي يجد فيها صعوبة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية.					
40	لا أعطي الإجابة الصحيحة التي لم يوفق فيها المتعلمون الذين يعانون من ضعف التحصيل أثناء شرح المتعلم.					
41	أسعى جاهدا لتقديم المساعدة لذوي مشكلات التعلم خلال حصة المعالجة البيداغوجية.					
42	أساهم في بناء التعلمات أثناء حصة المعالجة البيداغوجية لذوي ضعف التحصيل.					
43	المتعلم يملك القدرة على انجاز النشاطات بحيث لا يعتمد على المعلم أثناء حصة المعالجة.					
44	لا يتمكن المتعلم من تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء حصة المعالجة دون الاعتماد على المعلم.					
45	يجد المتعلم صعوبة في تقييم أدائه التعليمي أثناء حصة المعالجة.					
46	أُقيم انجاز المتعلمين الذين لديهم ضعف التحصيل في كل مرحلة أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
47	لا يتمكن المتعلم الذي يعاني من مشكلات التعلم من القيام بنشاط ذاتي أثناء حصة المعالجة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=1البند
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests **Notes**

Output Created		20-JUL-2016 12:01:37
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=1البند /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	2	40,0	-38,0
غير موافق	65	40,0	25,0
محايد	49	40,0	9,0
موافق	46	40,0	6,0
موافق بشدة	38	40,0	-2,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	54,750[a]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=2البند
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:02:00
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند2 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	4	40,0	-36,0
غير موافق	38	40,0	-2,0
محايد	22	40,0	-18,0
موافق	114	40,0	74,0
موافق بشدة	22	40,0	-18,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	185,600[a]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند3
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		**20-JUL-2016 12:02:38**
Comments		
Input	**Data**	**C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav**
	Active Dataset	**DataSet1**
	Filter	**<none>**
	Weight	**<none>**
	Split File	**<none>**
	N of Rows in Working Data File	**200**
Missing Value Handling	**Definition of Missing**	**User-defined missing values are treated as missing.**
	Cases Used	**Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.**
Syntax		**NPAR TESTS /CHISQUARE=البند3 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.**
Resources	**Processor Time**	**00:00:00,00**
	Elapsed Time	**00:00:00,00**
	Number of Cases Allowed[a]	**196608**

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	7	40,0	-33,0
غير موافق	72	40,0	32,0
محايد	22	40,0	-18,0
موافق	94	40,0	54,0
موافق بشدة	5	40,0	-35,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	164,450[a]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند4
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:03:28
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند4 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	18	50,0	-32,0
غير موافق	135	50,0	85,0
محايد	29	50,0	-21,0
موافق	18	50,0	-32,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	194,280[a]
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند5
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:03:54
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند5 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	15	40,0	-25,0
غير موافق	103	40,0	63,0
محايد	7	40,0	-33,0
موافق	56	40,0	16,0
موافق بشدة	19	40,0	-21,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	159,500[a]
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند6
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:04:22
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند6 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	34	40,0	-6,0
غير موافق	134	40,0	94,0
محايد	2	40,0	-38,0
موافق	28	40,0	-12,0
موافق بشدة	2	40,0	-38,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	297,600[a]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند7
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		**20-JUL-2016 12:04:53**
Comments		
Input	**Data**	**C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav**
	Active Dataset	**DataSet1**
	Filter	**<none>**
	Weight	**<none>**
	Split File	**<none>**
	N of Rows in Working Data File	**200**
Missing Value Handling	**Definition of Missing**	**User-defined missing values are treated as missing.**
	Cases Used	**Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.**
Syntax		**NPAR TESTS /CHISQUARE=البند7 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.**
Resources	**Processor Time**	**00:00:00,00**
	Elapsed Time	**00:00:00,00**
	Number of Cases Allowed[a]	**196608**

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test
Frequencie

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	39	40,0	-1,0
غير موافق	100	40,0	60,0
محايد	26	40,0	-14,0
موافق	33	40,0	-7,0
موافق بشدة	2	40,0	-38,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	132,250[a]
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند8
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:05:17
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند8 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Number of Cases Allowed[a]	196608

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الأولى

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	31	50,0	-19,0
غير موافق	136	50,0	86,0
محايد	14	50,0	-36,0
موافق	19	50,0	-31,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الأولى
Chi-Square	200,280[a]
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,0.

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18
البند19 البند20 البند21
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:05:57
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE= البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	49152

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	63	40,0	23,0
غير موافق	124	40,0	84,0
محايد	5	40,0	-35,0
موافق	2	40,0	-38,0
موافق بشدة	6	40,0	-34,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	8	50,0	-42,0
غير موافق	72	50,0	22,0
موافق	91	50,0	41,0
موافق بشدة	29	50,0	-21,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	97	50,0	47,0
محايد	17	50,0	-33,0
موافق	63	50,0	13,0
موافق بشدة	23	50,0	-27,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	24	40,0	-16,0
غير موافق	117	40,0	77,0
محايد	7	40,0	-33,0
موافق	43	40,0	3,0
موافق بشدة	9	40,0	-31,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	6	50,0	-44,0
غير موافق	70	50,0	20,0
موافق	104	50,0	54,0
موافق بشدة	20	50,0	-30,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	53	66,7	-13,7
موافق	107	66,7	40,3
موافق بشدة	40	66,7	-26,7
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	7	40,0	-33,0
غير موافق	115	40,0	75,0
محايد	23	40,0	-17,0
موافق	45	40,0	5,0
موافق بشدة	10	40,0	-30,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	32	50,0	-18,0
محايد	7	50,0	-43,0
موافق	108	50,0	58,0
موافق بشدة	53	50,0	3,0
Total	200		

لفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	31	50,0	-19,0
محايد	12	50,0	-38,0
موافق	109	50,0	59,0
موافق بشدة	48	50,0	-2,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	6	40,0	-34,0
غير موافق	55	40,0	15,0
محايد	12	40,0	-28,0
موافق	105	40,0	65,0
موافق بشدة	22	40,0	-18,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	59	50,0	9,0
محايد	14	50,0	-36,0
موافق	95	50,0	45,0
موافق بشدة	32	50,0	-18,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	25	50,0	-25,0
غير موافق	162	50,0	112,0
محايد	9	50,0	-41,0
موافق	4	50,0	-46,0
Total	200		

الفرضية الثانية

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	35	40,0	-5,0
غير موافق	140	40,0	100,0
محايد	15	40,0	-25,0
موافق	2	40,0	-38,0
موافق بشدة	8	40,0	-32,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية
Chi-Square	285,250[a]	87,400[b]	83,920[b]	206,100[a]	123,040[b]	37,870[c]
df	4	3	3	4	3	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics

	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية	الفرضية الثانية
Chi-Square	198,200[a]	110,920[b]	105,800[b]	167,850[a]	74,520[b]	339,320[b]
df	4	3	3	4	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics

	الفرضية الثانية
Chi-Square	327,950[a]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

NPAR TESTS

/CHISQUARE=22البند 23البند 24البند 25البند 26البند 27البند 28البند 29البند 30البند 31البند
32البند 33البند 34البند
/EXPECTED=EQUAL
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:06:47
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE= 24البند 23البند 22البند 25البند 26البند 27البند 28البند 29البند 30البند 31البند 32البند 33البند 34البند /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	49152

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	22	40,0	-18,0
غير موافق	107	40,0	67,0
محايد	5	40,0	-35,0
موافق	57	40,0	17,0
موافق بشدة	9	40,0	-31,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	46	50,0	-4,0
غير موافق	127	50,0	77,0
محايد	21	50,0	-29,0
موافق	6	50,0	-44,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	3	40,0	-37,0
غير موافق	78	40,0	38,0
محايد	45	40,0	5,0
موافق	58	40,0	18,0
موافق بشدة	16	40,0	-24,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	23	40,0	-17,0
غير موافق	128	40,0	88,0
محايد	25	40,0	-15,0
موافق	18	40,0	-22,0
موافق بشدة	6	40,0	-34,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	103	50,0	53,0
محايد	21	50,0	-29,0
موافق	65	50,0	15,0
موافق بشدة	11	50,0	-39,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	22	50,0	-28,0
غير موافق	108	50,0	58,0
محايد	24	50,0	-26,0
موافق	46	50,0	-4,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	26	50,0	-24,0
غير موافق	111	50,0	61,0
محايد	39	50,0	-11,0
موافق	24	50,0	-26,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	47	100,0	-53,0
غير موافق	153	100,0	53,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	27	100,0	-73,0
غير موافق	173	100,0	73,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	33	40,0	-7,0
غير موافق	113	40,0	73,0
محايد	44	40,0	4,0
موافق	8	40,0	-32,0
موافق بشدة	2	40,0	-38,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	88	100,0	-12,0
غير موافق	112	100,0	12,0
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	91	66,7	24,3
غير موافق	104	66,7	37,3
محايد	5	66,7	-61,7
Total	200		

الفرضية الثالثة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	107	40,0	67,0
غير موافق	73	40,0	33,0
محايد	12	40,0	-28,0
موافق	2	40,0	-38,0
موافق بشدة	6	40,0	-34,0
Total	200		

Test Statistics

	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة
Chi-Square	182,200[a]	174,440[b]	93,450[a]	247,450[a]	107,920[b]	96,800[b]	101,880[b]
df	4	3	4	4	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics

	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة	الفرضية الثالثة
Chi-Square	56,180[c]	106,580[c]	196,550[a]	2,880[c]	86,830[d]	224,050[a]
df	1	1	4	1	2	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,090	,000	,000

NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43 البند44 البند45 البند46 البند47
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created		20-JUL-2016 12:07:20
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43 البند44 البند45 البند46 البند47 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,05
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed[a]	49152

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	62	50,0	12,0
غير موافق	126	50,0	76,0
محايد	5	50,0	-45,0
موافق	7	50,0	-43,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	44	40,0	4,0
غير موافق	114	40,0	74,0
محايد	7	40,0	-33,0
موافق	27	40,0	-13,0
موافق بشدة	8	40,0	-32,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	11	50,0	-39,0
محايد	2	50,0	-48,0
موافق	160	50,0	110,0
موافق بشدة	27	50,0	-23,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	7	66,7	-59,7
موافق	149	66,7	82,3
موافق بشدة	44	66,7	-22,7
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	4	40,0	-36,0
غير موافق	25	40,0	-15,0
محايد	3	40,0	-37,0
موافق	141	40,0	101,0
موافق بشدة	27	40,0	-13,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	61	50,0	11,0
غير موافق	124	50,0	74,0
موافق	13	50,0	-37,0
موافق بشدة	2	50,0	-48,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	8	50,0	-42,0
محايد	5	50,0	-45,0
موافق	120	50,0	70,0
موافق بشدة	67	50,0	17,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	13	40,0	-27,0
غير موافق	12	40,0	-28,0
محايد	19	40,0	-21,0
موافق	118	40,0	78,0
موافق بشدة	38	40,0	-2,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	18	50,0	-32,0
غير موافق	113	50,0	63,0
محايد	28	50,0	-22,0
موافق	41	50,0	-9,0
Total	200		

لفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual

غير موافق بشدة	17	40,0	-23,0
غير موافق	65	40,0	25,0
محايد	12	40,0	-28,0
موافق	92	40,0	52,0
موافق بشدة	14	40,0	-26,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	2	40,0	-38,0
غير موافق	61	40,0	21,0
محايد	12	40,0	-28,0
موافق	90	40,0	50,0
موافق بشدة	35	40,0	-5,0
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق	5	66,7	-61,7
موافق	160	66,7	93,3
موافق بشدة	35	66,7	-31,7
Total	200		

الفرضية الرابعة

	Observed N	Expected N	Residual
غير موافق بشدة	5	39,6	-34,6
غير موافق	22	39,6	-17,6
محايد	3	39,6	-36,6
موافق	125	39,6	85,4
موافق بشدة	43	39,6	3,4
Total	198		

Test Statistics

	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة
Chi-Square	195,880[a]	194,350[b]	329,080[a]	162,790[c]	331,500[b]	185,400[a]
df	3	4	3	2	4	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics

	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة	الفرضية الرابعة
Chi-Square	179,560[a]	201,050[b]	111,160[a]	132,950[b]	129,850[b]	202,750[c]
df	3	4	3	4	4	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics

	الفرضية الرابعة
Chi-Square	256,343[d]
Df	4
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,0.
b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 40,0

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=البند1 البند2 البند3 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12
البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24
البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31
    البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43
البند44 البند45 البند46 البند47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Reliability

Notes

Output Created		28-APR-2016 19:19:49
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات.sav
	Active Dataset	Jeu_de_données1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	31
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES= البند1 البند2 البند3 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24 البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31 البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43 البند44 البند45 البند46 البند47 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	31	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,664
		N of Items	24[a]
	Part 2	Value	,723
		N of Items	23[b]
	Total N of Items		47
Correlation Between Forms			,687
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,814
	Unequal Length		,814
Guttman Split-Half Coefficient			,813

a. The items are: الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الأولى, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثانية, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة.

b. The items are: الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الثالثة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة, الفرضية الرابعة.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=البند1 البند2 البند3 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12
البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24
البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31
    البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43
البند44 البند45 البند46 البند47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Notes

Output Created		28-APR-2016 19:20:24
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات.sav
	Active Dataset	Jeu_de_données1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	31
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=البند1 البند2 البند3 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24 البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31 البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 البند42 البند43 البند44 البند45 البند46 البند47 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	31	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,819	47

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=محورأول محورثاني محورثالث محوررابع
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Notes

Output Created		16-AUG-2016 00:38:36
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fathi-pc\Desktop\فرحات\فرحات.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	267
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=محورأول محورثاني محورثالث محوررابع /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03

Correlations

		محورأول	محورثاني	محورثالث	محوررابع
محورأول	Pearson Correlation	1	,881**	,741**	,568**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200
محورثاني	Pearson Correlation	,881**	1	,637**	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200
محورثالث	Pearson Correlation	,741**	,637**	1	,901**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200
محوررابع	Pearson Correlation	,568**	,655**	,901**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).